

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'INFLUENCE DU RYTHME D'ENSEIGNEMENT EN SALLE DE CLASSE SUR  
LA MÉMORISATION DU VOCABULAIRE CHEZ LES ÉLÈVES EN  
IMMERSION FRANÇAISE ET EN FRANÇAIS DE BASE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

KATTY BERTEAU

FÉVRIER 2015

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»



## REMERCIEMENTS

Avant même la préparation de mon mémoire, je savais que je voulais étudier l'apprentissage du vocabulaire. La personne toute désignée pour m'accompagner dans ce projet était sans aucun doute monsieur Cobb, car c'est lui qui m'a transmis la passion pour l'étude du vocabulaire. Cette passion s'est enflammée dans son cours sur l'acquisition du vocabulaire et depuis, elle éclaire ma pratique pédagogique. Monsieur Cobb a été d'une aide précieuse pour écrire ce mémoire. Non seulement a-t-il fait preuve d'une grande patience pour m'expliquer la création d'un mémoire et pour m'encourager, mais en plus, il a été disponible pour répondre à mes questions, commenter mon travail et orienter mes recherches. Grâce à lui, j'ai appris à écrire, à créer et à terminer un mémoire. C'est donc avec une immense gratitude que je le remercie d'avoir été mon support pendant la réalisation de mon mémoire.

Monsieur Cobb n'a pas été la seule personne présente pour que ce mémoire voie le jour. Deux lectrices ont aussi permis l'accomplissement de ce travail. Ces dames ont gentiment accepté de donner de leur temps pour lire et critiquer mon mémoire. Je remercie de tout cœur madame Daphnée Simard pour qui j'ai beaucoup de respect et madame Ophélie Tremblay pour avoir pris connaissance de mon document et m'avoir aidée à le finaliser.

Finalement, je ne peux conclure qu'en offrant toute ma reconnaissance à ma famille et à mes amis qui m'ont appuyée et encouragée. Un gros merci à mon père qui m'a simplifié la tâche pour la création de mes PDF, à Marie-André Allard qui a pris soin de mes enfants et à mon mari, le plus merveilleux des hommes.

## DÉDICACE

À ma mère et à ma grand-mère.

Nos rêves sont à la portée de nos doigts.

## TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES .....	iv
LISTES DES FIGURES .....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
RÉSUMÉ .....	ix
INTRODUCTION .....	1
1 CHAPITRE 1 .....	2
1.1 Programme d'enseignement du français langue seconde.....	2
1.2 Développement des connaissances lexicales.....	4
1.3 Besoins langagiers.....	5
1.4 Recherches sur les intervalles de temps .....	7
1.5 Objectif de recherche.....	11
1.6 Questions de recherche.....	12
1.7 Hypothèse de recherche.....	12
1.8 Synthèse.....	13
2 CHAPITRE 2 .....	14
2.1 Introduction .....	14
2.2 Apprentissage et mémorisation .....	14
2.3 Apprentissage des mots.....	16
2.3.1 La notion de mot .....	16
2.3.2 Connaissance lexicale .....	17
2.3.3 Conditions d'apprentissage du vocabulaire .....	19
2.4 Synthèse.....	25
3 CHAPITRE 3 .....	26
3.1 Introduction .....	26
3.2 Apport des recherches sur les intervalles de temps.....	26
3.3 Synthèse.....	36
4 CHAPITRE 4 .....	37

4.1	Introduction .....	37
4.2	Vue d'ensemble de la démarche méthodologie .....	38
4.3	Description de la population ciblée .....	40
4.4	Mots à l'étude .....	42
4.5	Matériel pédagogique .....	43
4.6	Choix des instruments de mesure .....	46
4.6.1	Prétest .....	47
4.6.2	Posttest : Vocabulaire productif .....	51
4.6.3	Posttest: Vocabulaire réceptif .....	54
4.7	Déroulement des activités .....	55
4.8	Considérations éthiques .....	57
4.9	Saisie et codage des données .....	58
4.10	Analyse des données .....	59
4.11	Synthèse .....	59
5	CHAPITRE 5 .....	60
5.1	Introduction .....	60
5.2	Analyse des résultats .....	60
5.3	Analyse de l'effet du type de programme d'enseignement .....	61
5.4	Analyse de l'effet du type d'intervalles sur le rappel du vocabulaire .....	67
5.5	Analyse de l'effet du type d'intervalles de temps sur la reconnaissance du vocabulaire .....	69
5.6	Synthèse .....	70
6	CHAPITRE 6 .....	72
6.1	Introduction .....	72
6.2	Effet du groupe .....	73
6.3	Vocabulaire productif .....	74
6.4	Vocabulaire réceptif .....	76
6.5	Conclusion .....	77
6.6	Limites de la recherche .....	79

6.7 Implications pédagogiques .....	81
7 CONCLUSION .....	83
BIBLIOGRAPHIE .....	84
ANNEXE A .....	92
ANNEXE B.....	95
ANNEXE C.....	98
ANNEXE D .....	101



## LISTES DES FIGURES

Figure 1.1 Description visuelle des pratiques et des intervalles de temps .....	9
Figure 1.2 Intervalles uniformes et graduée sur une même période .....	9
Figure 4.1 Exemple d'un exercice de vocabulaire.....	44
Figure 4.2 Exemple de tests à choix multiple Meara & Buxton (1987, p. 143) .....	48
Figure 4.3 Exemple du test de la procédure de vérification de la connaissance des mots .....	49
Figure 4.4 Exemple du prétest .....	51
Figure 4.5 Exemple d'un Test-c .....	52
Figure 4.6 Exemple du Productive Vocabulary Level Test .....	52
Figure 4.7 Test du vocabulaire productif inspiré du test de Laufer et Nation (1999) et Klein- Braley et Raatz (1984), mais avec une image ajoutée. ....	53
Figure 4.8 Test du vocabulaire réceptif inspiré Laufer et Goldstein (2004) .....	54

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Classification de Bloom .....	24
Tableau 4.1 Description de la clientèle .....	41
Tableau 5.1 Répartition des groupes pour le type de programme et les intervalles de temps .....	61
Tableau 5.2 Résultats des tests de vocabulaire productif et vocabulaire réceptif .....	62
Tableau 5.3 Résultat Test d'homogénéité des variances du vocabulaire productif ....	63
Tableau 5.4 Résultat ANOVA 1 Facteur du vocabulaire productif .....	64
Tableau 5.5 Résultat Tests d'égalité des moyennes du vocabulaire productif .....	64
Tableau 5.6 Résultat Test d'homogénéité des variances du vocabulaire réceptif .....	65
Tableau 5.7 Résultat ANOVA 1 Facteur du vocabulaire réceptif .....	66
Tableau 5.8 Répartition des groupes .....	67
Tableau 5.9 Description des statistiques du test de vocabulaire productif .....	68
Tableau 5.10 Résultats Test-t du vocabulaire productif .....	69
Tableau 5.11 Description des statistiques du test de vocabulaire réceptif .....	69
Tableau 5.12 Résultat Test-t du vocabulaire réceptif .....	70

## RÉSUMÉ

Le développement des connaissances lexicales est fondamental pour réussir son parcours scolaire que ce soit en classe d'immersion ou de français de base. Dans les classes d'immersion, les élèves érigent deux systèmes langagiers et tentent de les maîtriser. Dans les classes de français de base, les élèves du Québec doivent atteindre un niveau de connaissance lexicale pour être diplômés. Afin d'aider les élèves à accélérer leur accroissement lexical, nous avons étudié l'influence du rythme d'enseignement sur la mémorisation du vocabulaire auprès de 89 élèves du primaire. Nous cherchions à vérifier si l'enseignement du vocabulaire selon deux types d'intervalles, soit uniformes (0-1-1-1) et gradués (0-3-1-1), peut affecter l'ancrage des connaissances lexicales comme le propose bon nombre de chercheurs. L'analyse de nos résultats avec ANOVA et le test-t ne démontrent aucune différence significative en ce qui concerne la connaissance productive du vocabulaire chez les élèves ou leur connaissance réceptive du vocabulaire, et ce, un mois après avoir étudié les mots cibles. En dernier lieu, nous discutons des implications pédagogiques ainsi que des limites de notre recherche.

Mots-clés : pratique distribuée, intervalles de temps, développement du vocabulaire, français langue seconde, immersion.

## INTRODUCTION

En contexte scolaire, les enfants sont exposés à une multitude de mots par le biais de la lecture, de l'enseignement et des activités pédagogiques faits en classe. Malheureusement, la compréhension de certains mots échappe à quelques enfants puisque leur connaissance lexicale est insuffisante. Dans une classe de langue seconde, les enfants doivent, en plus d'accéder à un niveau de connaissance dans leur langue maternelle, approfondir leur connaissance lexicale dans la langue seconde pour réussir à saisir le sens des textes qu'on leur présente. Ceci ne fait qu'alourdir leur tâche lorsqu'ils doivent effectuer un travail en salle de classe. Pour aider ces élèves à développer leurs connaissances lexicales, nous savons que parmi les stratégies préconisées, il y a principalement la lecture et l'enseignement explicite (Baker, Simmons & Kaneemui, 1990; Lee, 2003). Néanmoins, nous nous questionnons sur les effets du rythme d'enseignement relativement à l'accroissement lexical. Le rythme d'enseignement influence-t-il la mémorisation du vocabulaire? Cette recherche quantitative vérificatoire vise à répondre à notre question. Notre problématique, tout comme notre contexte de recherche, notre aperçu des recherches et nos objectifs de recherche témoignent de notre questionnement. À la suite de cette exploration, nous traitons du sujet en dévoilant une recension des écrits, puis notre cadre théorique. Puis, nous détaillons notre méthode pour poursuivre avec les données obtenues lors de l'expérimentation. Pour conclure, nous analysons les données et discutons des résultats. Finalement, nous abordons les limites de notre recherche ainsi que ses implications pédagogiques.



## CHAPITRE 1

### PROBLÉMATIQUE

#### 1.1 Programme d'enseignement du français langue seconde

En 1969, le Canada se proclame un pays bilingue. Cette nouvelle loi a eu peu d'effet sur l'instruction publique au Québec puisque déjà plusieurs institutions publiques offrent des programmes de l'enseignement du français langue seconde et d'immersion pour aider les jeunes anglophones à développer leurs connaissances en français, y compris leurs connaissances lexicales. Comme les programmes d'enseignement du français langue seconde au Québec sont assez diversifiés, les élèves peuvent s'inscrire en français de base, en français d'accueil ou en immersion française pour élargir leurs compétences langagières (Peters, 2005). Toutefois, dans les écoles anglophones du primaire, seuls le français de base et l'immersion française sont accessibles. Pour cette raison, nous avons effectué notre recherche auprès de ces deux clientèles dont le type de programme diffère essentiellement par le nombre d'heures d'enseignement (Peters, 2005).

Au Québec, ce sont 60 % des anglophones qui sont inscrits aux cours de français de base (Peters, 2005). Ces cours font partie du régime pédagogique et sont obligatoires. Généralement, l'établissement scolaire établit le nombre d'heures consacré au français langue seconde. En moyenne, les élèves doivent suivre des cours d'une durée de quarante minutes, trois à cinq fois par semaine (Peters, 2005). Si la direction de l'établissement le désire, elle peut aussi offrir les cours d'arts ou d'éducation physique dans la langue seconde afin d'augmenter l'exposition à la langue seconde. À



la fin du primaire, le ministère de l'Éducation s'attend à ce que les élèves puissent produire un texte de qualité tant à l'oral qu'à l'écrit dans la langue seconde (Peters, 2005). Certes, dans les faits, nous sommes loin de cette réalité. Nombre d'enfants anglophones éprouvent encore des difficultés à s'exprimer en français et à répondre à des questions simples.

L'autre 40 % des anglophones s'inscrivent à l'immersion française. Ce type de programme a vu le jour en 1965 à Saint-Lambert. Après avoir observé le vif succès de ce programme, d'autres commissions scolaires québécoises ont décidé d'emboîter le pas en implantant des programmes d'immersion française dans leurs écoles (Germain & Netten, 2004). Ces programmes offrent deux types d'immersion française aux élèves anglophones, soit l'immersion totale dans laquelle tous les cours sont en français ou l'immersion partielle dont la moitié des cours sont en français (Conseil canadien, 2007). Lorsqu'un élève participe à un programme d'immersion partielle, il doit, en plus d'apprendre les contenus notionnels du français langue maternelle, intégrer dans son apprentissage les contenus du programme de l'anglais langue maternelle. Pour ces élèves, la tâche est double et ils sont plus vulnérables au manque de connaissances lexicales puisqu'ils doivent maîtriser le vocabulaire de deux systèmes langagiers pour réussir leur cheminement scolaire.

Alors que certains chercheurs affirment que les écoles d'immersion ne causent aucun retard lexical chez les élèves (Swain & Lapkin, 2011), d'autres chercheurs stipulent qu'au Québec ce sont les francophones qui sont « les seuls grands gagnants des écoles d'immersion » (Morris, Simard, Hus & Bastien, 2005, p. 2). Selon Morris et coll. (2005), les francophones intégrés à des programmes d'immersion française partielle bénéficient de l'apprentissage des deux langues sans éprouver de difficultés scolaires tandis que les anglophones, les allophones ou les néoquébécois terminent leurs études sans vraiment maîtriser la langue française ou bien en accusant un retard

linguistique, et ce, même s'ils ont majoritairement été scolarisés en français. La grande lacune linguistique de ces élèves est la connaissance du « vocabulaire des matières scolaires » (Lieury, 2003). Tout porte à croire que ces élèves n'ont pas le seuil requis pour comprendre les textes fournis par les enseignants ou encore pour écrire des textes variés (Morris & coll., 2005). Enrichir et élargir le vocabulaire devient alors une priorité dans le monde de l'enseignement, mais le temps file et les solutions à l'égard du développement lexical tardent à venir dans le milieu scolaire.

## 1.2 Développement des connaissances lexicales

Un moyen efficace pour développer les connaissances lexicales est sans contredit la lecture. Les recherches (Baker & coll., 1990) ont démontré que plus les élèves débutaient tôt à lire, plus riche leur vocabulaire était. En revanche, les élèves qui ne s'intéressent pas à lecture ne développent pas autant leur vocabulaire. De la première à la sixième année, l'écart se creuse entre les bons et les moins bons lecteurs puisque le vocabulaire des bons lecteurs s'accroît plus rapidement que celui des mauvais lecteurs (Baker & coll., 1990).

Quoique la lecture soit renommée, elle n'est toutefois pas la seule sur le podium de la réussite scolaire puisque la compréhension de lecture corrèle avec le développement du vocabulaire (Schmitt, Jang & Grabe, 2011). Contrairement au langage oral qui, en grande partie, ne permet que d'accéder au registre des mots à haute fréquence, le langage écrit regorge de mots à moyenne et à basse fréquence (Adolphs & Schmitt, 2003). Pour arriver à comprendre des textes variés, il faut bénéficier d'une grande étendue lexicale et pour enrichir ses connaissances grâce à la lecture, il faut avoir un vocabulaire diversifié. Baker et coll. (1990) soutiennent que l'apprentissage de nouveaux mots se fait en amalgamant ceux-ci à des termes et à des concepts déjà

connus. Un apprenant ayant un pauvre bagage lexical aura donc beaucoup plus de difficulté à élargir ses connaissances dû à une insuffisance lexicale (Baker & coll., 1990, p. 1). Les élèves dont les connaissances lexicales sont moins développées sont donc dans une impasse. Leur seule chance de réussite est d'entreprendre de nombreuses lectures (Baker & coll., 1990), car rencontrer un mot à basse fréquence plusieurs fois dans un même livre est peu courant (Cobb, 2007). Certes, nos principaux candidats souffrant de ce déficit lexical sont sans contredit les élèves d'immersion française dont la langue maternelle diffère de la langue d'enseignement (Morris & coll., 2005, p.3). La nécessité de maîtriser autant le français que l'anglais pour accéder à la littérature sans incompréhension exige une plus grande étendue lexicale.

### 1.3 Besoins langagiers

Dans un contexte pédagogique en immersion française, les élèves peuvent facilement se débrouiller à l'oral. Selon Adolphs et Schmitt (2003), une connaissance de 3000 familles de mots est nécessaire pour couvrir 95 % du langage oral. Une *famille de mots* correspond à un lexème avec ses dérivations morphologiques, affixes et suffixes, telles que « chant- chanter- chanteur- chanson ». Comme le langage oral est simplifié, il requiert moins de vocabulaire pour comprendre les énoncés. Par ailleurs, les interlocuteurs peuvent utiliser différentes stratégies comme la clarification, la négociation du sens, la gestuelle pour saisir le sens des mots (Adolphs & Schmitt, 2003). En revanche, en compréhension et en production écrite, la tâche se complexifie, car aucune clarification, négociation du sens ou gestuelle ne peut avoir lieu lors de la lecture ou de l'écriture. Alors, l'apprenant se retrouve seul entouré de mots desquels il infère un sens ou bien il est dépourvu devant un texte à écrire. Tandis que 3000 familles de mots sont requises pour comprendre des énoncés oraux,



ce nombre s'élève entre 7000 et 8000 lorsqu'il s'agit du langage écrit. Auparavant, les recherches sur la compréhension de lecture établissaient un seuil minimal de 95 % de connaissance des mots pour réussir à comprendre un texte, ce qui correspond à 3000 familles de mots connus (Hu & Nation, 2000; Laufer, 1992). Aujourd'hui, les recherches récentes haussent ce seuil à 98 %, soit 7000 à 8000 familles de mots (Nation, 2006; Schmitt, Jiang & Grabe, 2011). Par conséquent, en deçà de ce seuil, l'apprenant trébuche sur une trop grande proportion de mots inconnus (un sur 10 pour l'élève qui ne possède qu'une connaissance des 3000 familles de mots les plus fréquentes), ce qui ralentit sa lecture et la rend laborieuse, réduisant alors sa compréhension. Comme l'élève n'arrive pas à saisir l'essence du texte, il s'acquitte difficilement de la tâche demandée par l'enseignant qu'importe la discipline.

Or, à l'école, les enseignants utilisent énormément de matériels pédagogiques qui traitent de différents sujets au moyen de la lecture. À cet effet, les élèves doivent élargir leurs connaissances lexicales afin de tirer profit du texte lu. Malheureusement, tout comme le mentionnent Mondria et Mondria- De Vries (1994), le vocabulaire du matériel scolaire n'est pas toujours adapté à l'ensemble de la classe. Conséquemment, les disparités linguistiques augmentent chez la population étudiante, car le manque de connaissances lexicales empêche l'apprenant de satisfaire les exigences académiques, et ceci se poursuivra tout au long de son cheminement scolaire (Baker & coll., 1990).

De plus, comme l'apprenant a une moins grande étendue lexicale, l'apprentissage de nouveaux mots est plus ardu. Le cerveau nécessitera un plus grand nombre de rencontres pour reconnaître le mot, puis au fur et à mesure que la reconnaissance lexicale s'intensifiera, cela rendra possible l'assimilation du terme (Baker & coll., 1990; Horst, 2000; Zahar, Cobb & Spada, 2001). En d'autres mots, le processus d'apprentissage est très lent lorsque les concepts de base ne sont pas acquis. Les solutions qui s'offrent aux enseignants pour s'assurer de la compréhension du

vocabulaire et pour contrer les lacunes des élèves sont de simplifier le vocabulaire, de l'enseigner ou encore d'obliger les apprenants à faire de la lecture intensive avec plusieurs vérifications dans le dictionnaire ou toutes autres ressources extratextuelles (Hirsh & Nation, 1992). Sans cela, un échec risque de se pointer à la sortie des classes.

Chez les quelques enfants moins nantis dont le manque de connaissances lexicales se fait déjà sentir, cette insuffisance lexicale ralentit l'accroissement de la taille du vocabulaire (Hart & Risley, 2003), donc l'écart se creuse rapidement (Baker & coll., 1990). Dans un contexte québécois, on retrouve parmi les élèves qui sont confrontés à cette situation, les néoquébécois, les allophones, les enfants de familles défavorisées et les élèves d'immersion (Morris & coll. 2005). C'est pour cette raison qu'au cours de cette étude, notre plus grande préoccupation sera les élèves en immersion française.

Quoique la lecture soit un incontournable en enseignement, elle n'est pas la solution à tous les maux puisque bien des enfants détestent lire. Ainsi, les chercheurs ont dû se tourner vers d'autres avenues pour développer les connaissances lexicales.

#### 1.4 Recherches sur les intervalles de temps

Comme les chercheurs (Baker & coll., 1990; Cobb, 2007; Webb, 2007) s'entendent pour déclarer que la fréquence de rencontres des mots a un impact probant sur la mémorisation du vocabulaire, certains ont décidé d'aller plus loin en étudiant l'influence du rythme d'enseignement sur l'apprentissage du vocabulaire. Nous savons que pour engendrer le processus d'apprentissage des nouveaux mots, une base

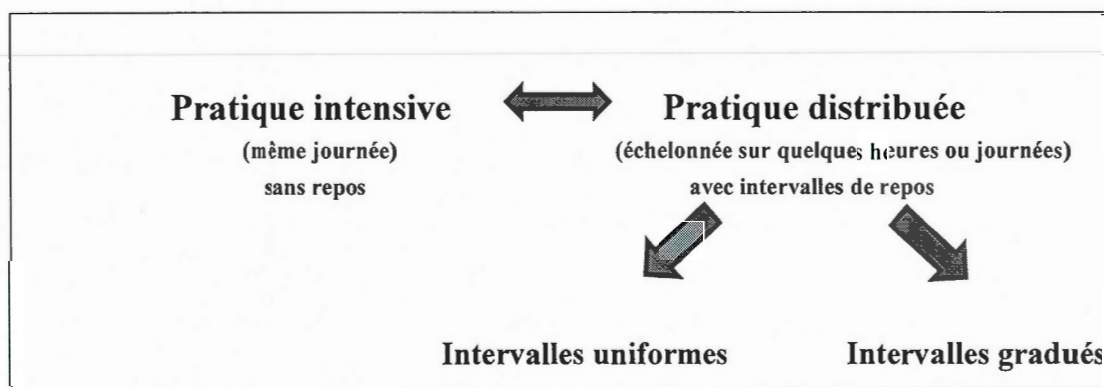


lexicale est indispensable ainsi que moult rencontres. La fréquence de rencontres varie d'un élève à un autre dépendamment de son bagage lexical. La richesse et l'étendue du vocabulaire accentuent la reconnaissance lexicale, diminuent la fréquence de rencontres et accroissent rapidement les connaissances lexicales (Baker & coll., 1990). Bien que ces facteurs soient établis, les recherches entreprises de Cull (2000), Kang, Lindsey, Mozer et Pashler (2014) et Schuetze et Weimer- Stuckmann (2011) ont tenté de découvrir si la durée entre chaque présentation ou rencontre des mots avait, elle aussi, un impact sur la mémorisation du vocabulaire.

Au cours des années, les chercheurs ont comparé, dans un premier temps, deux intervalles de temps : la pratique intensive (*massed practice*) et la pratique distribuée (*distributed practice*). D'une étude à l'autre, les définitions pour ces concepts se ressemblent beaucoup. La *pratique intensive* sous-entend une pratique ou une étude du vocabulaire sans repos ou avec seulement une petite pause durant l'apprentissage (Murray & Udermann, 2003), alors que la *pratique distribuée* réfère à un apprentissage parsemé de pauses ici et là qui doivent être plus longues que la durée de la pratique (Murray & Udermann, 2003) ou pour d'autres, plus de 24 heures (Bloom & Shuell, 1981). Plusieurs chercheurs conviennent que la pratique distribuée est la plus efficace pour favoriser la mémoire à long terme (Balota, Duchek & Logan, 2007; Cull, 2000; Karpicke & Roediger, 2007a; Landauer & Bjork, 1978). Certes, avant d'élaborer sur l'efficacité de la pratique distribuée, commençons par savoir ce dont il est question. Ce n'est qu'au cours du prochain chapitre que nous aborderons l'efficacité de cette pratique.

Lorsqu'ils ont conclu que les résultats de la pratique distribuée surpassaient ceux de la pratique intensive pour créer une mémorisation à long terme, les chercheurs ont décidé de repousser les limites de cette pratique. Ils se sont alors questionnés sur l'influence du rythme de présentation du matériel lors d'une pratique distribuée

(Cepeda & coll., 2009). Ainsi de la pratique distribuée, ont découlé les concepts des *intervalles uniformes* (uniform spaced) et *gradués* (graduated spaced) tels que représentés dans la figure 1.1. Ces deux catégories se distinguent par la présentation du vocabulaire. Dans un enseignement basé sur des *intervalles uniformes*, les intervalles de temps qui séparent les présentations du vocabulaire sont les mêmes à chaque présentation. Donc, si l'enseignant distance son enseignement de trois jours, la présentation tel que présenté dans la figure 1.2 se fera sur dix jours comme suit (0-3-3-3), zéro étant la première journée de présentation et le trois signifie trois jours plus tard. Dans un enseignement dont la présentation du vocabulaire est à *intervalles gradués*, les intervalles augmentent selon une gradation prédéterminée, par exemple deux jours, trois jours et quatre jours (0-1-2-3-4). Encore une fois, le zéro représente la première présentation et les autres chiffres indiquent le nombre de jours qui distancent chaque présentation.



**Figure 1.1** Description visuelle des pratiques et des intervalles de temps

	LUN	MAR	MERC	JEU	VEN	SAM	DIM	LUN	MAR	MERC
uniformes	0			3			3			3
graduée	0		2			3				4

**Figure 1.2** Intervalles uniformes et graduée sur une même période

Pour soutenir l'affirmation que la pratique distribuée est la plus bénéfique, Cull (2000) évoque deux principes fondamentaux de la mémorisation du vocabulaire. Le premier est que l'étalement des rencontres des mots est plus avantageux lorsqu'il est sur plusieurs jours plutôt qu'une seule journée. Ce premier principe a d'ailleurs été prouvé avec les études faites sur l'efficacité de la pratique distribuée et de la pratique intensive. Le second principe fait état de l'amélioration des connaissances de l'apprenant lorsqu'il est forcé de récupérer l'information dans ses connaissances antérieures. Suivant ce second principe, Cull (2000) et Mondria et Mondria-De Vries (1994) avancent la possibilité d'une meilleure mémorisation du vocabulaire si l'espace entre la première présentation et la seconde présentation est moins distancé lors de la première récupération, pour ensuite être suivi d'intervalles plus espacés. Ainsi, si l'on comparait des intervalles uniformes de 0-1-1-1 et gradués de 0-0-1-2 dont la première récupération des mots est plus espacée pour les intervalles uniformes, on obtiendrait de meilleurs résultats pour les intervalles gradués. Kang et coll. (2014) abondent dans le même sens, selon eux une révision du vocabulaire après une courte récupération amène de meilleurs résultats. Ils sont aussi d'avis qu'un processus de mémorisation aurait un impact sur les résultats. Or, Balota et coll. (2007) mentionnent que l'utilisation d'un court délai pour la première récupération ressemble à de la pratique intensive, pratique qui s'est révélée inefficace pour la mémorisation à long terme. Quant à Karpicke et Roediger (2007a), ils croient que seule la première récupération aurait un impact sur la mémorisation à long terme. Par mémorisation à long terme, nous signifions une mémorisation qui a une durabilité dans le temps (Thornbury, 2002, p.24).

When the spacing of the first test and the spacing of repeated tests were factorially crossed, the results showed that delaying the first test enhanced long-term retention, regardless of whether repeated tests were expanding or equally spaced. (Karpicke & Roediger, p. 715)

Donc, si nous avons des intervalles uniformes de 0-1-1-1 et gradués de 0-3-1-1, la pratique distribuée à intervalles gradués s'avérerait plus efficace. Certes, tous ces



chercheurs, mis à part Kang et *coll.* (2014) qui effleurent l'idée, omettent d'aborder les différentes phases du processus de mémorisation proposées par Bloom (Kratwohl, 2002) que nous exposerons dans un chapitre ultérieur. Malgré une croyance de l'efficacité de la récupération du vocabulaire sur la mémorisation, aucune recherche n'a prouvé de façon constante que tel était le cas (Karpicke & Roediger, 2007a, p. 704; Schuetze & Weimer- Stuckmann, 2011). Cependant, si le rythme d'enseignement avait un impact sur la mémorisation, cela favoriserait l'apprentissage du vocabulaire chez les élèves qui en ont grandement besoin.

En somme l'avènement des récentes recherches sur les différents intervalles de temps, uniformes et gradués, (Cepeda & *coll.*, 2009; Cull, 2000; Kang & *coll.*, 2011; Karpicke & Roediger, 2007a; Karpicke & Roediger, 2007 b; Logan & *coll.*, 2007; Schuetze & Weimer- Stuckmann, 2011) continuent d'alimenter le débat quant à l'impact du rythme d'enseignement sur l'apprentissage du vocabulaire. Par conséquent, comme l'analyse des recherches de Karpicke et Roediger (2007a) et de Schuetze et Weimer- Stuckmann (2011) font état des résultats partagés, nous ne savons toujours pas si le rythme d'enseignement a réellement un impact sur la mémorisation du vocabulaire à long terme.

### 1.5 Objectif de recherche

Par cette présente recherche, nous avons pour objectif de vérifier si le rythme d'enseignement, selon différents intervalles de temps, soit uniformes et gradués, a une influence sur la mémorisation malgré un processus d'apprentissage. Pour ce faire, l'enseignement du vocabulaire se déroulera dans un contexte pédagogique et visera des élèves d'immersion française et de français de base. Il est à noter que le processus d'apprentissage sera explicité au chapitre quatre.

## 1.6 Questions de recherche

Cette étude tend à répondre deux questions de recherche.

- 1) Le rythme d'enseignement du vocabulaire chez les élèves en immersion française et en français de base a-t-il un effet sur la mémorisation du vocabulaire?
  
- 2) Le rythme d'enseignement du vocabulaire chez les élèves en immersion française et en français de base améliore-t-il la mémorisation du vocabulaire suite à une première évaluation de la connaissance des mots cibles?

## 1.7 Hypothèse de recherche

Lorsque nous analysons les recherches qui ont été faites sur le rythme d'enseignement du vocabulaire, on se rend compte que les facteurs sur lesquels reposent les recherches sont la fréquence de rencontres et les intervalles de temps. Alors qu'il est mis de côté, l'efficacité du traitement de l'information, comme le mentionnent Cull (2000) et Kang et *coll.* (2014), aurait pourtant un impact prépondérant sur le rythme d'apprentissage. Nous croyons que ce facteur peut surpasser l'influence du rythme d'enseignement au point d'annuler quelconque effet qu'il puisse produire. De plus, nous pensons que l'impact du rythme d'enseignement est moins probant que l'exécution d'un processus d'apprentissage pour mémoriser du vocabulaire puisque les recherches faites sur le sujet donnent des résultats variés (Cull, 2000; Kang & *coll.*, 2014; Karpicke & Roediger, 2007a; Logan & *coll.*, 2007; Schuetze & Weimer- Stuckmann, 2011). L'enseignement à intervalles uniformes serait donc tout aussi efficace qu'un enseignement à intervalles gradués s'il respectait



le processus de mémorisation et d'apprentissage. Il n'y aurait donc pas de différence significative entre les intervalles uniformes et gradués dans un contexte pédagogique.

Dans le but de répondre à nos questions de recherche et de respecter la réalité du milieu scolaire, nous emploierons des intervalles de temps gradués et uniformes ayant une durée différente pour le premier délai, soit 0-3-1-1 pour les intervalles gradués et 0-1-1-1 pour les intervalles uniformes. Comme un enseignant ne peut débiter une séquence pédagogique et la laisser de côté pendant plusieurs jours pour ensuite la reprendre, il serait injustifiable d'utiliser des intervalles gradués de plus de trois jours pour le premier délai. Ces trois jours correspondent en fait à une fin de semaine. Par ailleurs, les séquences choisies prouveront si la première récupération influence la mémorisation. Si nous percevons une différence significative entre les résultats du délai d'un jour et celui de trois jours, cela se répercutera dans les futures planifications des leçons et dans la formation des enseignants de langue seconde. Le personnel enseignant pourra prendre des dispositions quant à l'organisation des horaires de cours. En contexte pédagogique, les enseignants seront en mesure de savoir s'ils doivent espacer la première exposition et la première récupération afin de favoriser le développement lexical.

## 1.8 Synthèse

Dans ce premier chapitre, nous avons établi les raisons qui nous ont poussée à entreprendre cette recherche. Nous avons contextualisé la recherche en plus d'offrir un aperçu de la revue scientifique. Ce n'est qu'au prochain chapitre, dans le cadre théorique, que nous définirons les concepts qui ont structuré cette recherche.

## CHAPITRE 2

### CADRE THÉORIQUE

#### 2.1 Introduction

Dans ce chapitre, nous exposerons le concept d'apprentissage en lien avec la mémorisation et la connaissance du lexique. Puis, dans la dernière portion du cadre théorique, nous expliciterons les paramètres qui ont été pris en compte pour concevoir la séquence d'activités dans laquelle notre hypothèse sera investiguée.

#### 2.2 Apprentissage et mémorisation

Alors que Schmidt et Bjork (1992) affirment que « l'apprentissage du vocabulaire » et « la mémorisation » vont de pair, nous sommes à même de remarquer que cette affirmation ne transparait pas dans les études faites sur le rythme d'enseignement du vocabulaire. En analysant les recherches de Cull (2000), et de Kang et *coll.* (2014), nous ne pouvons que constater que celles-ci ont été faites en laboratoire. Selon Schuetze et Weimer- Stuckmann (2011), peu de recherches ont traité le rythme d'enseignement en se souciant vraiment du processus de mémorisation.

À cet égard, spécifions que *la mémorisation* est l'habileté à conserver l'information pendant que de nouvelles informations sont traitées (notre traduction de « the ability to mentally maintain information in an active and readily accessible state, while concurrently and selectively processing new information », Conway, Jarrold, Kane,

Miyake & Towser, 2007, p. 3). Comme le langage est appris (Ellis, 2003, p.36), cela implique un processus d'apprentissage. Laufer et Hulstijn (2001) soutiennent que dans le processus d'apprentissage, c'est l'élaboration des associations qui influence la mémorisation. Selon eux, les chances de mémoriser un terme ne s'en trouvent qu'augmentées que si une attention particulière est portée aux aspects formels et sémantiques du terme. De plus, la qualité et la quantité d'associations créées entre le vocabulaire inconnu et connu ont un impact sur la mémorisation (Hulstijn & Laufer, 2001; Laufer & Hulstijn, 2001). Donc, pourrions-nous supposer que la mémorisation serait davantage influencer pas la qualité et la quantité d'associations plutôt que par le rythme d'enseignement?

Contrairement aux modèles d'enseignement qui présentent et graduent plusieurs types d'activités en fonction du niveau de connaissances pour ensuite les évaluer, les recherches sur le rythme d'enseignement n'exploitent qu'un seul type d'activité et se concentrent sur un facteur qui agit sur l'apprentissage du vocabulaire, soit la fréquence de rencontres. L'activité de traduction ou d'association devient l'objet de prédilection (Cull, 2000; Kang & coll., 2014). Malheureusement, ces activités ne sont que la première étape du processus de mémorisation comme il est illustré ultérieurement dans ce chapitre. Nous sommes consciente que cette façon de faire est pour assurer un contrôle des variables, toutefois, notons que dans un contexte scolaire, bien des facteurs interviennent dans le processus de mémorisation. Malgré tout, une recherche a su remplir les conditions d'un processus d'apprentissage, celle de Schuetze et Weimer- Stuckmann (2011). Certes, il semble y avoir une erreur dans l'analyse des résultats. Ce n'est qu'au chapitre subséquent que nous ferons la recension des recherches.

En somme, les facteurs sur lesquels les recherches (Cepeda & coll., 2009; Cull, 2000; Karpicke & Roediger, 2007a; Logan & Balota, 2008) s'appuient pour renforcer la



mémorisation sont essentiellement les intervalles de temps et la fréquence de rencontres. Or, comme le mentionnent Logan et Balota (2008) la répétition d'un mot n'implique pas nécessairement un processus d'apprentissage. Pour cette raison, nous croyons qu'il importe de concevoir les activités variées dans lesquelles l'apprenant s'implique dans la tâche.

### 2.3 Apprentissage des mots

D'une part, le volet de la mémorisation a été défini pour justifier l'étude du vocabulaire à partir d'une séquence pédagogique. D'autre part, il semble tout à fait pertinent de définir les paramètres du processus d'apprentissage du vocabulaire pour mieux comprendre le contexte pédagogique dans lequel l'étude prendra place. Pour ce faire, nous définirons d'abord ce qu'est un mot, puis la connaissance lexicale. Par la suite, nous passerons en revue les conditions d'apprentissage dont cette recherche a tenu compte. De cette manière, aucun doute ne s'installera quant au caractère pédagogique de cette recherche.

#### 2.3.1 La notion de mot

Apprendre du vocabulaire en L2 ne se résume pas par un seul processus de traduction (Laufer & Goldstein, 2004). Or, en posant un regard sur les recherches précédemment faites sur l'acquisition du vocabulaire selon différents intervalles de temps, tout porte à croire que tel est le cas puisque peu d'entre elles présentent l'apprentissage du lexique sous une autre forme d'apprentissage (Cull, 2000; Kang & coll., 2014). Pourtant, le langage est un savoir-faire construit en fonction des énoncés entendus en contexte, de la fréquence des mots et de leur saillance. En engageant des



conversations ou en lisant des textes, l'apprenant reçoit de l'intrant qui lui permet d'ériger un système langagier dont les propriétés morphologiques, syntaxiques, et lexicales sont associées à la sémantique, à la pragmatique et aux fonctions du discours (Ellis, 2009a; Laufer & Girsai, 2008). Le plus petit intrant porteur de sens qu'un apprenant peut comprendre est un mot puisque « [...] dans l'acceptation la plus générale du terme, la notion de mot regroupe toutes les unités préconstruites (ou précodées) que la langue fournit au locuteur pour construire ses énoncés » (Riegel, Pellat & Rioul, 2009, p.888). Ces « unités sémantiques, graphiquement simples et composées, et locutions indécomposables qui s'actualisent dans le discours » (Tréville & Duquette, 1996, p.12) sont associées à un signifiant et un signifié qui nous renvoient à un référent. Conséquemment, lorsqu'une unité lexicale unique ou composée est prononcée, la graphie ou la prononciation du mot est représentée par le signifiant et le sens attribué à ce mot est le signifié. De cette évocation, un référent, c'est-à-dire un concept sera imagé selon le contexte établi dans le discours (Riegel & coll., 2009). C'est pour cette raison que « cadre » dans « le cadre d'un tableau » et dans « le cadre de cette institution » sont deux mots différents bien que leur signifiant soit identique, puisque le signifié qui varie selon le contexte nous dirige vers deux concepts de loin semblables.

### 2.3.2 Connaissance lexicale

La connaissance lexicale est loin d'être une ligne directe entre la forme et le sens (Laufer & Goldstein, 2004), bien que cet aspect de la connaissance est l'un des premiers appris, car sans la rencontre d'un signifié et/ou d'un signifiant, aucun référent ne peut y être rattaché. De cette association découle plusieurs aspects qui fondent la connaissance d'un mot. Alors qu'un apprenant ne connaîtra que la forme et le sens d'un mot, un autre apprenant réussira à employer ce même mot en contexte et

dans des situations variées. À priori, tous deux connaîtront le mot, cependant comment peut-on qualifier la connaissance lexicale de chacun en termes de profondeur, de compétence et de maîtrise du vocabulaire?

Selon les chercheurs, la connaissance lexicale se définit sous plusieurs angles. Laufer et Goldstein (2004) font référence à sept types de connaissance :

[...] knowledge of spoken and written form, morphological knowledge, knowledge of word meaning, collocational and grammatical knowledge, connotative and associative knowledge, and knowledge of social or other constraint to be observed in the use of a word [...]. (Laufer & Goldstein, p. 400)

De cette diversification se dégage une hiérarchisation de la connaissance d'un mot dont toutes les composantes de la connaissance ne sont pas apprises au même moment. Ce qui amène Henriksen (1999) à affirmer qu'il y a trois grandes dimensions à la connaissance d'un mot, cependant nous n'aborderons que les deux plus pertinentes pour cette étude. D'abord, il y a la *connaissance partielle vers une connaissance précise*. C'est-à-dire que l'apprenant apprend à associer une forme à un sens, puis progressivement il acquiert ses différentes significations (Henriksen, 1999). Donc, lorsqu'il rencontre le terme, il est capable de reconnaître sa forme et sa signification. Puis, ultimement, il arrivera à le produire dans des contextes multiples, ce qui caractérisera une connaissance précise du mot. De la reconnaissance de la définition du mot cible, de l'association du concept à la définition en passant par la traduction du mot cible de la L2 vers la L1, toutes ces tâches témoignent de la maîtrise lexicale de l'apprenant (Webb, 2005). Dans des activités de traduction comme nous en retrouvons dans l'étude de Cull (2000) et Kang et coll. (2014), les élèves démontrent une connaissance partielle, alors que dans notre étude, nous tentons de nous rapprocher de la connaissance précise puisque les élèves rencontrent le vocabulaire dans plusieurs contextes.

Une autre dimension dont fait mention Henriksen (1999) est celle qui démontre la maîtrise de la connaissance du mot. Elle se catégorise en deux types de connaissance : la *connaissance réceptive* et la *connaissance productive*. D'une part, la *connaissance réceptive* engage un niveau de connaissance assez élevé d'un mot pour qu'un apprenant soit capable d'en ressortir la valeur communicative dans un discours ou dans un texte, sans pour autant pouvoir l'employer (Schmitt, 2010). La connaissance réceptive est la première à émerger puisque le locuteur doit d'abord recevoir de l'input, le comprendre, pour ensuite l'assimiler avant d'avoir la capacité à le produire (Laufer, 1998; Schmitt, 2010). D'autre part, la *connaissance productive* implique de connaître assez bien un mot pour le produire dans un contexte écrit ou communicatif (Schmitt, 2010). Grâce à cette seconde dimension de la connaissance, nous saurons après un mois, si l'apprenant a bel et bien enclenché un processus d'apprentissage lors de la séquence pédagogique au point où il a laissé des traces dans sa mémoire à long terme.

### 2.3.3 Conditions d'apprentissage du vocabulaire

D'autres facteurs méritent d'être pris en considération lors du processus d'apprentissage du vocabulaire, parmi les plus importants ressortent sans aucun doute l'enseignement explicite, l'enseignement en contexte, la fréquence de rencontre et l'implication dans la tâche. Comme peu d'études sur les intervalles de temps sont conduites en salles de classe (Cull, 2000; Kang & coll., 2014), les facteurs ci-mentionnés n'ont pas été pris en compte dans ces études. Pourtant, bien des auteurs démontrent qu'il y a bel et bien des conditions d'apprentissage qui enrichissent le développement lexical (Zahar, Cobb & Spada, 2001; Horst, 2000). Pour ces raisons, il est difficile de faire fi de ces facteurs dans une étude faite en contexte pédagogique, et ce, même si ce n'est pas possible de tous les contrôler.



Toutefois, le fait, que le contrôle échappe à cette étude, la rend encore plus véritable, car elle dépeint la difficulté de tout maîtriser dans une salle de classe.

### 2.3.3.1 Enseignement explicite

Enseigner le vocabulaire n'est pas une tâche qui se fait à l'aveuglette. Bien que l'apprenant puisse apprendre du vocabulaire en lisant (Nagy, Herman & Anderson, 1985), s'il ne porte pas attention aux mots inconnus, l'apprentissage risque d'être vain (Laufer, 2005). Comme le mentionne si bien Schmitt, être attentif au vocabulaire lors de l'apprentissage peut amener l'apprenant à produire les mots enseignés (Schmitt, 2008, p. 354). Par conséquent, un enseignement explicite devrait toujours accompagner une présentation du vocabulaire, ce qui contribue ainsi à la compréhension du vocabulaire et à la conversion du vocabulaire réceptif en vocabulaire productif (Lee, 2003). Par ailleurs, l'enseignement explicite permet d'éviter les erreurs d'interprétation lors de la lecture (Laufer, 2005). Selon Laufer (2005), l'enseignement explicite du vocabulaire est un mal nécessaire pour amener les apprenants à remarquer les mots inconnus et à bien comprendre leur sens.

En 2003, Lee a voulu vérifier si enseigner explicitement du vocabulaire à la suite d'une lecture pouvait influencer la performance des élèves lors d'une production écrite. Dans un premier temps, Lee (2003) leur a fait lire un texte, puis leur a demandé d'utiliser les mots cibles pour écrire un texte sur un sujet connexe. Lee (2003) a comptabilisé les bonnes réponses, et puis il a répété l'expérience avec la même lecture, mais cette fois en enseignant chacun des mots cibles. La deuxième production écrite s'est avérée bien meilleure. Une des questions de recherche de Lee (2003) était : « À quel point est-ce que la reconnaissance des mots devient productive après un enseignement explicite? ». Les résultats ont révélé que la production des



mots était passée de 13,19 % à 63,62 % après un enseignement explicite. Lee (2003) en est arrivé à la conclusion que les apprenants ne parviennent pas systématiquement à produire leurs connaissances réceptives du vocabulaire, mais qu'ils sont capables de développer le vocabulaire maîtrisé après un enseignement explicite (notre traduction de « this study has shown that learners do not automatically put their recognition vocabulary to productive use, but are able to expand their controlled vocabulary after explicit vocabulary instruction », Lee, 2003, p. 550).

### 2.3.3.2 Rôle du contexte

D'une part, enseigner explicitement du vocabulaire sans l'accompagner d'un contexte n'est pas une tâche facile. Pour situer l'apprenant, pour expliquer le vocabulaire, Lee (2003) a maintes fois utilisé le contexte. D'ailleurs, les recherches sur le vocabulaire démontrent que l'apprentissage des mots isolés occasionne des difficultés à comprendre, à reconnaître et à transposer les connaissances lexicales dans des contextes authentiques (Cobb, 2007; Mezynski, 1983). En outre, une variété de contextes donne des indices sur le sens du terme (Zahar & coll., 2001) tout en favorisant la reconnaissance et la réutilisation du vocabulaire dans plusieurs contextes, sans quoi la connaissance lexicale risque d'être inerte (Cobb, 1997, 2007).

D'autre part, Baker et coll. (1990) affirment que l'apprentissage des mots en contexte permet à l'apprenant de comprendre les différents sens associés au terme lexical. En revanche, l'enseignement décontextualisé amène de mauvaises interprétations du sens et est inutile (Baker & coll., 1990). La diversité des contextes est un atout pour la mémorisation de l'information (Logan & Balota, 2008; Pavlik & Anderson, 2005), car apprendre une liste de mots par cœur n'amène guère de bons résultats (Mezynski, 1983). Dans une série de recherches expérimentales menées par Mondria (1996), ses

résultats ont montré que « l'apprentissage des mots en contexte était largement supérieur à un apprentissage sans contexte » (cité par van der Linden, 2006, p. 41).

Or, si nous revenons aux recherches de Cull (2000) et de Kang et *coll.* (2014), nous constatons rapidement que le contexte était manquant puisque les apprenants devaient traduire des mots d'une langue vers une autre langue ou faire une association entre un terme et sa définition.

#### 2.3.3.3 Fréquence de rencontres

Un autre facteur à considérer est la fréquence de rencontres des mots qui n'est pas une variable négligeable (Cobb, 2007; Webb, 2007). Les recherches estiment qu'un apprenant doit rencontrer le mot entre 8 et 12 fois pour qu'il puisse l'assimiler (Laufer, 2005). Toutefois, Laufer et Rozovski- Roitblat (2011) ont ramené ce nombre à sept lorsqu'il y a présence d'un processus d'apprentissage. En ce qui concerne notre recherche, les élèves rencontrent minimalement huit fois chaque mot cible. Même si les auteurs ne s'entendent pas sur la fréquence de rencontres, ce facteur demeure un incontournable pour maximiser la mémorisation (Laufer, 2005). D'où la nécessité d'opter pour la pratique distribuée dans un contexte scolaire puisqu'elle permet non seulement de multiplier la fréquence de rencontres (Logan & Balota, 2008), mais en plus, ces rencontres se font habituellement dans des contextes variés. Non seulement la fréquence de rencontres favorise la mémorisation, mais en plus elle aide à accélérer l'accès à la signification du terme (Tannenbaum, Torgesen & Wagner, 2006).

#### 2.3.3.4 Implication dans la tâche

En 2001, Hulstijn et Laufer ont entrepris une étude sur la mémorisation du vocabulaire à partir de différentes tâches. Leur but était simple, graduer l'intensité de l'effort fourni par l'élève pour réaliser chaque activité et dénombrer ensuite les mots appris. Trois groupes d'élèves de deux pays ont été formés, totalisant 87 élèves en Hollande et 99 élèves en Israël. Une activité différente était assignée à chaque groupe, soit une activité de lecture, une activité de lecture avec questions-réponses ou une activité de lecture avec une composition écrite. Les résultats ont démontré que l'intensité de la tâche affecte la mémorisation. Ainsi, une séquence d'activités (voir annexe D) tenant compte du processus d'apprentissage favorisera davantage la mémorisation que l'étude de paires d'association sur différentes période de temps. Par conséquent, la conception des activités a été basée sur la classification de Bloom (Voir tableau 2.1). Bloom a élaboré une échelle de gradation comprenant six niveaux. Les six catégories qui définissent le processus cognitif diffèrent par leur complexité (Krathwohl, 2002, p.215). Plus l'activité se situe au dernier niveau, plus l'effort d'implication est grand chez l'élève. Ainsi, se remémorer une information est moins exigeant cognitivement que comprendre l'information en formulant un exemple.



**Tableau 2.1** Classification de Bloom

Niveau	Mots-clés
1. Se remémorer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Récupérer de l'information dans la mémoire à long terme</li> <li>• Reconnaître ou se rappeler de l'information</li> </ul>
2. Compréhension	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Déterminer le sens du message</li> <li>• Interpréter, donner un exemple, classifier, résumer, inférer, comparer, expliquer</li> </ul>
3. Application	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser une procédure dans une situation</li> <li>• Exécuter, mettre en œuvre</li> </ul>
4. Analyse	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Déconstruire des notions et les appliquer en lien avec ses autres composantes</li> <li>• Différencier, organiser, attribuer</li> </ul>
5. Évaluation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poser un jugement selon des critères et des standards</li> <li>• Vérifier et critiquer</li> </ul>
6. Création	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mettre des éléments ensemble pour écrire un roman, un tout, ou un produit original</li> <li>• Générer, planifier, produire</li> </ul>

Tiré de Krathwohl(2002): A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview, p. 214

#### 2.3.3.5 Conclusion

Plus d'un facteur est en jeu lors de l'apprentissage du vocabulaire. Quoique les chercheurs aient tenté d'expliquer l'efficacité du rythme d'enseignement sur la mémorisation du vocabulaire (Cull, 2000; Kang & coll., 2014), ceux-ci ont omis de recréer un cadre pédagogique dans lequel le processus d'apprentissage n'est pas laissé



pour compte. De notre côté, nous n'avons pas fait fi de ces facteurs puisqu'en début de chaque leçon les élèves devront produire les mots cibles à partir d'un exercice de vocabulaire. L'effort fourni pour accomplir ces exercices de vocabulaire s'intensifiera au cours de la séquence d'activités. Ces activités sont en lien avec les recommandations de Cull (2000) qui affirmait que forcer la récupération des mots créait un meilleur ancrage. Certes, cette technique permettra non seulement aux apprenants de vérifier leur compréhension des mots cibles, mais en plus, ceux-ci porteront une plus grande attention aux mots et apprendront à les utiliser en contexte. Bien que ce soit inimaginable de contrôler tous les éléments qui régissent le processus d'apprentissage dans des classes différentes avec des acteurs distincts, les facteurs ci-haut seront tout de même considérés dans la conception des activités.

## 2.4 Synthèse

Au cours de ce chapitre, nous avons passé en revue la littérature sur les intervalles de temps. Nous avons explicité la relation entre l'apprentissage et la mémorisation, sans toutefois décrire en détail le processus d'apprentissage puisque nous le verrons au prochain chapitre. Finalement, nous avons circonscrit les paramètres entourant l'apprentissage du lexique après avoir bien défini les concepts : lexique et connaissance du lexique.

## CHAPITRE 3

### RECENSION DES ÉCRITS

#### 3.1 Introduction

Lors de ce chapitre, nous parcourrons les recherches faites sur la mémorisation des mots de vocabulaire selon différents intervalles de temps. Cette exploration permettra de mieux comprendre les concepts reliés à notre étude, tout en justifiant les théories associées au rythme d'enseignement.

#### 3.2 Apport des recherches sur les intervalles de temps

Les recherches sur la mémorisation du vocabulaire selon des intervalles uniformes et gradués sont restées dans l'ombre pendant près de quarante ans, jusqu'à ce Landauer et Bjork (1978) fassent resurgir le sujet (Balota & coll., 2007). À cette époque, certains chercheurs étaient concentrés à démystifier comment les praticiens pouvaient maximiser la mémorisation sous l'effet de la pratique distribuée et de la pratique intensive (Cepeda & coll., 2009). Pendant ce temps, d'autres chercheurs se tournaient déjà vers les bénéfices de la pratique distribuée selon des intervalles uniformes ou gradués. Rappelons que la *pratique intensive* est une étude de la matière sans repos sur une même journée, tandis que la *pratique distribuée* alterne étude et repos et peut être échelonnée sur plusieurs heures ou jours. Maintes fois étudiée, la pratique

distribuée est reconnue pour favoriser une mémorisation à long terme, alors que la pratique intensive procure une mémorisation égale, mais seulement à court terme (Balota & coll., 2007; Cepeda & coll., 2009; Cull, 2000). Donc, la *pratique distribuée*, qui consiste à espacer la présentation du vocabulaire, force la récupération des informations lorsque celles-ci sont testées par les chercheurs afin d'en vérifier l'efficacité (Logan & Balota, 2008). D'un côté, il y a les *intervalles gradués* dont les intervalles s'accroissent après la première présentation, par exemple : un jour, trois jours et cinq jours (0-1-3-5). De l'autre côté, il y a les *intervalles uniformes* dont chaque intervalle augmente identiquement après la première présentation, par exemple chaque intervalle s'accroît de deux jours (0-2-2-2).

Contrairement aux recherches sur la pratique intensive et distribuée, les études sur la pratique distribuée à intervalles gradués et uniformes ne servent plus à déterminer la pratique la plus efficace. Elles sont plutôt conçues dans le but d'augmenter la difficulté de récupération des informations afin de vérifier l'impact de chaque pratique sur la mémorisation,

[t]his expanding retrieval procedure is intended to ensure a high level of retrieval success on the first test and to increase the difficulty of retrieval attempts on subsequent retrieval tests. Gradually increasing the spacing of repeated tests is considered a shaping procedure of long-term retention. (Karpicke & Roediger, 2007a, p. 704)

[T]he goal of this procedure is to gradually increase the lag between retrieval events, thereby maintaining relatively high levels of retrieval effects success of long lags. (Balota & coll., 2007, p. 87)

À cet effet, les chercheurs supposent que distancer la récupération des informations crée une meilleure mémorisation puisque l'effort fourni pour accéder aux informations est accru (Landauer & Bjork, 1978; Cull, 2000, Karpicke & Roediger, 2007a; Logan & Balota, 2008). Néanmoins, les propos des chercheurs sont nuancés face à la création de cette distance pour accentuer l'effort. La nuance réside dans le



moment où la distanciation des informations doit être faite pour augmenter l'effort à récupérer l'information. Alors que Cull (2000) et Kang et *coll.* (2014) suggèrent d'espacer progressivement les informations pour accroître l'effort de récupération des informations, Karpicke et Roediger (2007a) parlent plutôt de distancer la première présentation et la première récupération puisque selon eux, tout se joue dès les premiers instants. Ils appuient ce principe sur la conception de Bjork selon laquelle un traitement exigeant un plus grand effort de la part de l'apprenant ralentirait l'apprentissage initial, contrairement à d'autres techniques qui nécessitent un effort moins grand lors du traitement, cependant ces conditions plus difficiles créeraient une meilleure mémorisation à long terme.

[m]ore effortful processing on the part of the learner may sometimes slow initial learning, relative to other techniques that promote less effortful processing, but the more difficult conditions will ultimately lead to greater long-term retention. (Karpicke & Roediger, 2007a, p. 705)

Lors de leur recherche, Karpicke et Roediger (2007a) affirment que la première récupération procurerait un meilleur ancrage des informations, donc l'effort devrait être accru en premier lieu. Toutefois, peu d'études rendent compte de ce phénomène en utilisant des intervalles de plus de 24 heures (Cepeda, Pashler, Vul, Wixted & Rohrer, 2006) et en contextualisant la recherche dans une salle de classe (Schuetze & Weimer- Stuckmann, 2011).

En épluchant les recherches faites sur le sujet, il est difficile de circonscrire des paramètres communs. En effet, aucune restriction ne figure quant à la durée des présentations, la longueur des intervalles, le nombre d'intervalles, le type de tâche accompli avant les tests, le nombre de tests ainsi que le type de test ou encore la matière étudiée (Cepeda & *coll.*, 2006). Tous ces éléments sont à la discrétion des chercheurs, donc un chercheur peut choisir d'étudier du vocabulaire sur trois intervalles gradués d'une longueur de deux jours, de quatre jours et de cinq jours (0-2-4-5) et les comparer à des intervalles uniformes de trois jours (0-3-3-3). Quoi qu'il



en soit, tant que le corpus est le même pour les deux intervalles étudiés et que les intervalles de temps se distancent uniformément ou graduellement, les présentations sont considérées comme étant des pratiques distribuées à intervalles uniformes ou gradués (Karpicke & Roediger, 2007a).

Afin de mettre en parallèle les recherches, certains critères ont été retenus pour obtenir une analogie entre les résultats. Bien des recherches appuient leurs résultats sur des intervalles de temps de très courtes durées qui sont distribués sur une même journée. Ainsi, ces études statuent que les intervalles de temps sont interrompus, non pas par une longue période sans étude, mais plutôt par des leurres, des mots insérés dans la liste de mots qui font état d'une pause. Les recherches présentant ces caractéristiques ont été mises de côté puisqu'elles n'impliquent pas une période de repos de plus de 24 heures (Karpicke & Bauernschmidt, 2011; Karpicke & Roediger, 2007a; Karpicke & Roediger, 2007b; Logan & Balota, 2008; Pashler, Zarow & Triplett, 2003; Pavlik & Anderson, 2005). Ces intervalles de courtes durées constituent selon Schuetze et Weimer- Stuckmann (2011) un problème puisqu'ils ne représentent pas un processus d'apprentissage. Généralement, dans un contexte scolaire, l'enseignant présente du vocabulaire à partir d'une séquence d'activités et ces activités sont échelonnées sur plusieurs jours, voir un mois. Pour cette raison, dans notre cadre théorique, nous n'avons sélectionné que les recherches comparant deux types d'intervalles sur plusieurs jours. De plus, seules les recherches portant sur l'apprentissage du vocabulaire ont été retenues. Ainsi, si une recherche portait sur l'apprentissage de la syntaxe (Bird, 2010), elle n'était pas considérée dans la comparaison des recherches. Par conséquent en élaguant les recherches qui ne rencontraient pas nos critères, nous avons retenu trois recherches (Cull, 2000; Kang & coll., 2014; Schuetze & Weimer- Stuckmann, 2011).

C'est à partir de 1978 que les recherches sur l'influence du rythme d'enseignement du vocabulaire se sont intensifiées. Landauer et Bjork (1978) ont été parmi les premiers chercheurs à expérimenter la pratique distribuée à intervalles uniformes et gradués. Leur étude, répartie sur une seule journée, avait pour but de déceler les effets de ces deux intervalles sur la mémorisation. Durant l'étude, les chercheurs ont demandé à des étudiants universitaires de simuler une rencontre de personnes dans un cocktail en apprenant des noms fictifs à partir de cartes. Peu de temps après, on testait leur mémorisation. Les chercheurs ont obtenu des résultats démontrant que les résultats des intervalles gradués surpassaient ceux des intervalles uniformes par une légère avance significative de 10 %. La mémorisation des noms fictifs était, de peu, plus importante lorsque des intervalles gradués étaient employés. Après leur étude, Landauer et Bjork (1978) ont proposé une stratégie de mémorisation qui consiste à tester les individus peu de temps après la mémorisation, si la récupération des informations est une réussite, les intervalles peuvent être augmentés pour maximiser la mémorisation, sinon, un intervalle plus court doit être employé entre la première présentation et la première récupération (Mondria & Mondria- De Vries, 1994). Cette stratégie de mémorisation qui récupère l'information juste avant qu'elle ne passe dans l'oubli assurerait une meilleure mémorisation de l'information. Pour soutenir le principe de Landauer et Bjork (1978), les chercheurs (Balota, Duchek & Logan, 2007; Cull, 2000; Kang & coll., 2014; Schuetze & Weimer- Stuckmann, 2011) ont alors entrepris une multitude de recherches pour valider leurs résultats.

Plus de vingt ans se sont écoulés avant que les affirmations de Landauer et Bjork (1978) soient réfutées en ce qui concerne les bénéfices des intervalles gradués. Malgré les tentatives de plusieurs chercheurs de reproduire leur étude, aucun d'entre eux n'a réussi à prouver qu'il y avait réellement une différence significativement avantageuse d'utiliser les intervalles gradués plutôt que les intervalles uniformes (Karpicke & Roediger, 2007a). En revanche, il s'est avéré que dans certains cas, ce



sont les intervalles uniformes qui favorisaient la mémorisation (Schuetze & Weimer-Stuckmann, 2011), alors que dans d'autres cas, aucune différence significative n'était perçue (Cull, 2000; Kang & coll., 2014).

En 2000, Cull a examiné l'influence de la pratique distribuée à intervalles uniformes et gradués, et de la pratique intensive sur la mémoire à long terme. Des quatre expériences réalisées dans cette étude, deux retiennent notre attention puisqu'elles se sont déroulées sur une période de neuf jours. Ces deux expériences faisaient appel aux mêmes intervalles de temps soit 0-1-2-3 pour les intervalles gradués et 0-2-2-2 pour les intervalles uniformes. Néanmoins, l'activité d'apprentissage et le dernier test n'étaient pas les mêmes. En ce qui concerne l'expérience 3, les participants apprenaient du vocabulaire à partir de « *flash card* » (carte sur laquelle un mot est associé à un synonyme peu commun avec une définition, par exemple *handsel-payment : first payment*) selon leurs intervalles respectifs. Essentiellement, les expérimentations consistaient à évaluer les sujets après qu'ils ont fait des associations de mots. Trois jours suivant la dernière présentation, les apprenants étaient évalués. Cull (2000) n'a trouvé aucune différence significative entre les intervalles uniformes et gradués, bien qu'il souligne que la condition des intervalles uniformes donne de meilleures performances que la condition des intervalles gradués. Dans le cas de la quatrième expérience, les sujets étudiaient des paires de mots dont ils tentaient de définir le mot inconnu. À l'endos de leur test se trouvaient les mots ainsi que leurs définitions. Les participants pouvaient s'y référer. Huit jours après avoir effectué leur séquence 0-1-2-3 ou 0-2-2-2, ils passaient un test pour vérifier la mémorisation du vocabulaire. Une fois de plus, Cull (2000) n'a trouvé aucune différence significative entre les résultats de deux intervalles. Malgré un délai plus grand pour les intervalles uniformes entre la première présentation et la réactivation du vocabulaire, l'étude de Cull (2000) n'a pu prouver que l'accroissement des intervalles maximisait la mémorisation puisqu'il exigeait un plus grand effort de récupération.

En conclusion, Cull (2000) constate que l'espacement entre la première présentation et la réactivation du vocabulaire n'affecte pas la mémorisation. Selon lui, la mémorisation est influencée par le traitement de l'information. Par ailleurs, Cull (2000) croit fermement que l'évaluation des connaissances aide à l'apprentissage puisque c'est un traitement de plus. Pour cette raison, il invite les enseignants à réviser la matière préalablement apprise en questionnant les élèves. Des questions bien ciblées attireraient l'attention des élèves et les orienteraient sur le sujet à venir. Il en est de même des examens pratiques qui renforceraient la compréhension des connaissances antérieures, tout en permettant d'évaluer la performance des apprenants. L'enseignant et l'apprenant seraient plus conscients des incompréhensions et pourraient rapidement ajuster le tir.

Pour leur part, Schuetze et Weimer- Stuckmann (2011) ont réalisé une recherche sur une période de deux ans en employant un manuel de l'élève, divisé en chapitre et comprenant des exercices de vocabulaire. Les élèves suivaient deux cours d'allemand répartis sur deux sessions selon deux types d'intervalles, gradués (0-0-2-3) et uniformes (0-2-2-2). À la fin de chaque chapitre, soit dix jours après la première leçon, ils étaient évalués à partir d'Internet et à la fin de la session, ils étaient évalués sur format papier. Les résultats de cette étude ne révèlent aucune différence significative entre les intervalles uniformes et gradués. Toutefois un test de mémoire à long terme, passé aux étudiants, cinq mois après la fin de la deuxième session a révélé une différence significative entre les intervalles gradués et uniformes. Les résultats montrent qu'un enseignement à intervalles uniformes procure de meilleures performances à long terme. Suite à ces résultats, Schuetze et Weimer- Stuckmann (2011) expliquent que la distance entre la première présentation et la première réactivation des connaissances des intervalles gradués n'étaient peut-être pas assez longue pour renforcer l'ancrage des connaissances.



Kang et *coll.* (2014) ont examiné l'effet des intervalles de temps sur la mémorisation. 37 étudiants anglophones ignorant le japonais ont appris 60 paires de mots japonais-anglais à partir d'un exercice de traduction fait à l'ordinateur. Les deux intervalles de temps à l'étude leur permettaient de revoir les associations selon une séquence graduée de (0-3-9) et une séquence uniforme (0-9-18). Au 28<sup>e</sup> jour de l'expérience un test était passé aux étudiants. Les résultats n'ont démontré aucune différence significative entre les intervalles de temps. Au 84<sup>e</sup> jour, un second test a été passé aux étudiants pour vérifier la mémorisation à long terme, encore une fois aucune différence significative n'a été trouvée. Malgré ces résultats, Kang et *coll.* (2014) déclarent qu'une différence réside entre les intervalles de temps. Selon leurs analyses, les étudiants de la condition des intervalles gradués auraient oublié une moins grande proportion de mots que les étudiants des intervalles uniformes. Bien que leurs analyses soient peu convaincantes, les chercheurs affirment que les intervalles gradués permettent une acquisition plus rapide et un accès plus efficace aux connaissances antérieures, tout en ralentissant l'oubli des connaissances. (Kang & *coll.*, 2014, p.6).

En comparant les trois recherches (Cull, 2000; Kang & *coll.*, 2014; Schuetze & Weimer- Stuckmann, 2011), nous pouvons établir que l'enseignement à intervalles gradués ou uniformes ne semble pas influencer l'apprentissage du vocabulaire, qu'importe si les étudiants sont testés deux jours, 28 jours ou 84 jours suivant le dernier traitement. Même si certains continuent de penser que le premier intervalle a un impact crucial sur la mémorisation, ces recherches dévoilent des résultats sensiblement équivalents, malgré une diversité entre les premiers délais de récupération. Cull (2000) a créé des délais de deux jours contre un jour pour la première récupération. Schuetze et Weimer- Stuckmann (2011) ont créé un délai de présentation se déroulant sur la même journée contre deux jours. Kang et *coll.* (2014)

affichaient un espacement de neuf jours contre trois jours pour la première récupération. Ces études (Cull, 2000; Kang & *coll.*, 2014; Schuetze & Weimer-Stuckmann, 2011) n'ont pourtant pas permis d'observer de différence significative entre les deux traitements. Que l'intervalle soit plus long ou non lors de la première réactivation des connaissances, cela ne paraît pas affecter la mémoire à court terme de façon significative. D'ailleurs, Cull (2000), et Kang et *coll.* (2014) concluent leurs études en abordant l'idée que le traitement de l'information durant l'apprentissage affecterait la mémorisation. De leur côté, Schuetze et Weimer-Stuckmann (2011) convaincus de l'effet du traitement de l'information durant l'apprentissage ont conduit leur recherche en tenant compte de ce facteur.

En ce qui concerne la mémoire à plus long terme, les résultats de Schuetze et Weimer-Stuckmann (2011) indiquent une meilleure efficacité de l'enseignement à intervalles uniformes. Or, la recherche de Schuetze et Weimer-Stuckmann (2011) présentent des anomalies en ce qui concerne le nombre de participants. Lorsque nous comparons le « n » de chaque tableau des résultats et la description de l'échantillon, des divergences apparaissent quant au nombre de participants. Étant donné cette incohérence, nous nous questionnons sur la validité des résultats et si les chercheurs ont respecté l'indépendance des données lors de l'analyse des résultats.

Cependant, seule la recherche de Schuetze et Weimer-Stuckmann (2011) présente un rythme d'enseignement en suivant un processus d'apprentissage. Mais face à la possibilité qu'une erreur figure dans l'analyse des résultats, nous avons voulu expérimenter une séquence d'activités selon deux intervalles de temps pour vérifier si l'espacement de la première récupération des informations surclassait le processus d'apprentissage. Pour ce faire, deux types d'intervalles seront étudiés. Pour les intervalles gradués, le premier délai sera plus grand (0-3-1-1), tandis que pour les intervalles uniformes, seule une journée distancera les leçons (0-1-1-1). Par ailleurs,

nous suivrons les conseils de Cull (2000) en testant les connaissances antérieures des apprenants avant chaque leçon. Selon lui, l'évaluation des connaissances force la récupération des informations dans la mémoire à long terme et constitue un traitement dans le processus de mémorisation. De plus, comme nous nous rangeons du côté des chercheurs (Cull, 2000; Kang & coll., 2014; Schuetze & Weimer- Stuckmann, 2011) qui pensent que le processus d'apprentissage est un facteur pouvant améliorer la mémorisation, la séquence d'activités que nous proposerons aux élèves sera empreinte de l'implication dans la tâche (« *involvement load* ») comme le suggèrent Hustjin et Laufer (2001).

En 2001, Hustjin et Laufer ont repris les propos de Craik et Lockhart en élaborant la théorie sur l'implication dans la tâche. Selon Craik et Lockhart (Hustjin & Laufer, 2001), le passage des informations de la mémoire à court terme vers la mémoire à long terme ne serait pas déterminé par la durée du stockage d'informations dans la mémoire à court terme, mais plutôt par la profondeur du processus d'apprentissage (« *depht of processing* »). En d'autres mots, lorsque les informations sont traitées par un processus en profondeur, elles sont mieux ancrées que si le traitement est en surface. Ainsi, une activité de traduction n'a pas le même impact sur la mémoire à long terme qu'une séquence d'activités comprenant de l'enseignement explicite avec des exercices de vocabulaire. Ces propos amènent Hustjin et Laufer (2001) à soutenir que l'emmagasinement des informations dans la mémoire à long terme dépend de la qualité des activités et de la quantité des associations.



### 3.3 Synthèse

Dans ce chapitre, nous avons passé en revue les recherches qui touchent de près notre recherche. Pour cette raison, nous n'avons pas inclus toutes les recherches qui portent sur le rythme d'enseignement du vocabulaire puisque plusieurs d'entre elles ne rencontrent pas nos critères de sélection, soit la comparaison de deux pratiques distribuées sur une période de plus d'une journée, la comparaison de deux pratiques distribuées dont l'une est à intervalles uniformes et l'autre à intervalles gradués.

## CHAPITRE 4

### MÉTHODE

#### 4.1 Introduction

Depuis plusieurs années, les chercheurs reconnaissent que les connaissances lexicales sont indispensables pour favoriser la réussite scolaire chez les élèves (Baker & coll., 1990; Lieury, 2003). Plusieurs stratégies d'enseignement ont été élaborées pour maximiser l'apprentissage du vocabulaire. Parmi les stratégies étudiées dont il a été question dans le chapitre précédent, une a particulièrement attiré notre attention, le rythme d'enseignement du vocabulaire. Comme les chercheurs ne s'entendent pas sur son influence dans le développement des connaissances lexicales, nous avons décidé de comparer un intervalle de temps gradué de 0-3-1-1 et un intervalle uniforme de 0-1-1-1. Ayant un délai plus espacé entre la présentation et la récupération des informations pour les intervalles gradués, nous tentons de vérifier le principe de Karpicke et Roediger (2007a) qui véhicule que la mémorisation est intensifiée si la première récupération des informations demande un grand effort à l'apprenant. De plus, nous avons employé une séquence d'activités qui implique l'apprenant dans la tâche afin de vérifier si la mémorisation n'est renforcée que par un processus de mémorisation en profondeur comme l'ont déclaré Hustjin et Laufer (2001).

Nous tenons à rappeler que nos questions de recherches pour cette étude étaient les suivantes :

- 1) Le rythme d'enseignement du vocabulaire chez les élèves en immersion française et en français de base a-t-il un effet sur la mémorisation du vocabulaire?

2) Le rythme d'enseignement du vocabulaire chez les élèves en immersion française et en français de base améliore-t-il la mémorisation du vocabulaire suite à une première évaluation de la connaissance des mots cibles?

Cette recherche a pour but de remettre en cause le principe de Karpicke et Roediger (2007a) en impliquant l'apprenant dans un processus de mémorisation en profondeur et en réactivant ses connaissances antérieures avant chaque leçon. Selon nous, l'implication dans la tâche est un facteur prépondérant qui atténue tout effet du rythme d'enseignement. Basée sur les principes éducationnels des sciences de l'éducation (Gaudreau, 2010) et les recherches préalablement faites sur l'apprentissage du vocabulaire, une stratégie de recherche a été élaborée. Par le biais d'une séquence d'enseignement comprenant des activités variées, des associations, de la lecture, de l'enseignement explicite et de la recherche de vocabulaire, un processus de mémorisation en profondeur a été créé.

Dans ce chapitre, une brève description du type de recherche, de la population ciblée, ainsi que des instruments de mesure seront présentés. Puis, le fonctionnement de la collecte de données sera décrit, suivi de la technique d'analyse des résultats et des considérations éthiques. À la fin de ce chapitre, des annexes comportant la séquence d'activités juxtaposeront le document.

#### 4.2 Vue d'ensemble de la démarche méthodologie

Cette recherche se veut quantitative et quasi-expérimentale puisqu'elle ne satisfait pas les conditions d'une recherche expérimentale en ce qui concerne la sélection aléatoire des groupes (Gaudreau, 2010). En effet, les commissions scolaires et les écoles qui



font parties du projet n'ont pas été déterminées au hasard. La collaboration de deux commissions scolaires, soit Riverside School Board et Eastern Township School Board, a été sollicitée. À partir des décisions rendues par ces commissions scolaires, le choix des groupes d'élèves qui ont participé au projet a été à la discrétion du personnel enseignant qui désirait prendre part ou non au projet. Par conséquent, les résultats de la recherche ne sont pas généralisables à l'ensemble des populations, mais sont tout de même valables pour une population semblable.

Enfin, il importe de préciser que le projet n'a impliqué que les enseignants et les élèves lorsque les groupes étaient expérimentaux. Par conséquent, la chercheuse n'a eu aucun contact avec les élèves de ces groupes. De cette façon, le comportement des élèves et les résultats obtenus à la suite de l'enseignement de la séquence d'activités n'ont aucunement été affectés par la présence d'une tierce personne. Toutefois, dans le cas du groupe témoin, c'est la chercheuse qui a enseigné la séquence d'activités afin de constater les imprévus survenus en situation réelle et éventuellement de rectifier la séquence pédagogique pour qu'elle convienne au contexte de la classe.

Les enseignants ont été soigneusement préparés. Ils ont été rencontrés avant le début des activités, ils ont reçu un manuel pédagogique accompagné d'explications de vive voix pour répondre à leurs questions et prévenir les incompréhensions. Par ailleurs, des courriels leur étaient envoyés quelques jours avant chaque étape de la recherche pour veiller à ce que tous se conforment au canevas. Malgré toutes les démarches entreprises, la taille de l'échantillon diffère de celle espérée en cours de recherche. La taille de l'échantillon est passée de neuf groupes expérimentaux à quatre groupes expérimentaux à la fin de l'étude. Comme plusieurs enseignants ne se sont pas conformés aux dates fixées pour la passation des posttests, plusieurs groupes expérimentaux ont dû être exclus de l'analyse.

### 4.3 Description de la population ciblée

Comme mentionné ci-haut, c'est dans deux commissions scolaires anglophones du Québec que cette recherche a été réalisée. En l'occurrence, c'est dans des écoles publiques de la région de la Rive-Sud et de l'Estrie que s'est exécuté le projet. Étant donné que ces régions ne se constituent pas essentiellement d'anglophones de souche, l'échantillon est composé d'une population mixte regroupant des allophones, des francophones et des anglophones. Certes, la majorité des élèves est un héritier de la langue anglaise. Un *héritier de la langue anglaise* signifie que l'élève a un contact direct avec l'anglais (Valdés, 2001, p.37). En d'autres termes, l'élève entend ou parle la langue à la maison ou dans sa communauté (Valdés, 2005, p. 413). Cette étude a donc été expérimentée auprès d'élèves de deuxième cycle du primaire en immersion française et en français de base dont les parents ont accepté la participation. Ces élèves, nés entre 2003 et 2005, avaient entre 8 et 10 ans lors de l'étude qui s'est déroulée en janvier 2014. Deux types de classe ont participé à l'étude, des classes multiniveaux et des classes de quatrième année (voir tableau 4.1). Parmi les quatre groupes expérimentaux, il y avait deux classes multiniveaux, c'est-à-dire que les élèves de troisième et de quatrième année étaient jumelés dans une même classe et deux classes de quatrième année. Trois groupes expérimentaux sur quatre étaient des classes d'immersion. Le quatrième groupe étant une classe multiniveau de français de base. Néanmoins, même si ce groupe était en français de base, il n'en demeure pas moins que ces élèves recevaient une heure de français par jour, de plus tous les cours d'éducation physique, à raison de deux cours par semaine étaient en français. En outre, localisée dans une communauté majoritairement francophone, les élèves de cette école parlent couramment les deux langues dans l'enceinte de l'école, si bien que ce groupe peut facilement se comparer aux autres élèves quant à leur connaissance du français pour réussir et comprendre les activités reliées à l'étude. Le groupe témoin était pour sa part une classe de quatrième année en immersion

française. C'est durant le cours de français que l'étude a eu lieu. La chercheuse a enseigné une séquence pédagogique de quatre leçons d'une durée de cinquante minutes chacune.

**Tableau 4.1** Description de la clientèle

Type de groupe	Intervalles	Type de classe	Enseignement reçu	N
Gr. expérimental	0-1-1-1	4 <sup>e</sup> année	immersion française	18
Gr. expérimental	0-1-1-1	multiniveau	français de base	13
Gr. expérimental	0-3-1-1	multiniveau	immersion française	19
Gr. expérimental	0-3-1-1	4 <sup>e</sup> année	immersion française	16
Gr. témoin	0-1-1-1	4 <sup>e</sup> année	immersion française	23

Tous les élèves dont l'autorisation des parents a été signée et dont le résultat du prétest démontrait une ignorance des mots cibles ont été admis à l'étude (voir la section prétest ici-bas). Ainsi, au total, 89 élèves ont participé à l'étude. Pour chaque catégorie d'intervalles, il y avait une classe de quatrième année et une classe multiniveau, de sorte que chaque catégorie d'intervalles regroupait les deux mêmes caractéristiques : niveau scolaire et âge. Le groupe témoin a permis de valider la séquence pédagogique et de la modifier selon les besoins des élèves ainsi que d'ajuster la planification à un contexte de classe. Grâce au groupe témoin une modification de la séquence pédagogique a été réalisée. De plus, la chercheuse a pu tester les posttests et éviter par le fait même tout inconvénient. Ce groupe a accompli sensiblement les mêmes activités que les autres groupes. En fait, ils ont effectué toutes les activités de réactivation des connaissances (voir annexe D), toutefois ils n'ont pas complété toutes les activités de chacune des leçons. À la suite de l'expérimentation en classe de la séquence pédagogique, toutes les activités portant



sur la grammaire du texte ont été retirées, dû au manque de temps, pour ne faire place qu'aux activités de vocabulaire.

Même si la séquence d'activités a été entérinée par un groupe de quatre enseignants de troisième et de quatrième années, la chercheuse a voulu s'assurer de la validité des activités et des posttests. Pour ce faire, la chercheuse a expérimenté la séquence pédagogique dans une classe de quatrième année pour tester les leçons autant au niveau de leur durée, de leur faisabilité et de l'intérêt suscité par les élèves. Cette démarche a porté ses fruits puisque plusieurs rectifications sont nées de cette expérimentation en salle de classe. D'abord, toute la partie sur la grammaire a été enlevée. Comme la grammaire n'était pas à l'étude et que les leçons ne cadraient pas avec le temps alloué, les leçons ont dû être raccourcies. Par ailleurs, pour maximiser le nombre de rencontres des mots cibles, les élèves répondaient à des choix multiples au lieu de formuler les réponses. Finalement, le nombre d'activités par leçon a été diminué pour ne pas bousculer les élèves.

#### 4.4 Mots à l'étude

Des différentes recherches faites sur le vocabulaire sont nées de multiples façons de catégoriser les mots. Nation (2001) en recense quatre: « *high frequency words*, *academic words*, *technical words*, *low-frequency words* ». La particularité de chacune des catégories réside d'une part dans l'aspect grammatical et d'autre part dans la fréquence de rencontres (Schmitt, 2010). En ce qui concerne cette recherche, nous nous attardons seulement à définir ce qu'est un mot technique puisque cette catégorie a joué un rôle primordial lors de l'étude. Les mots techniques étaient un choix tout désigné pour faire partie du corpus étant donné que nous ne retrouvons ces mots que dans des champs précis. Contrairement à l'étude de Schuetze et Weimer- Stuckmann

(2011), nous n'avons pas employé des mots à haute fréquence qui étaient susceptibles de se trouver dans d'autres contenus académiques. Comme les mots techniques sont étroitement liés au sujet et au contenu du texte, leur fréquence de rencontres des mots techniques s'en voit raréfiée (Schmitt, 2010). Ainsi, des mots tels que *bédéiste*, *ellipse*, *idéogramme*, *onomatopée*, *panoramique*, *phylactère*, *récitatif*, *vignette* « ne couvrent que 5 % du texte » (Nation, 2001). Pour la plupart de ces mots, le signifié et le signifiant ne donnent accès qu'à un seul référent (Schmitt, 2000), ceci évitait donc les ambiguïtés et favorisait l'apprentissage du vocabulaire (Schmitt, 2010). De plus, une image servait de support pour comprendre le vocabulaire. En somme, les mots techniques étaient de circonstance pour étudier le rythme d'enseignement puisque ce sont des mots à basse fréquence, peu polysémiques. Toutefois, pour inclure un verbe, nous avons ajouté le mot: *évoquer*, un verbe de basse fréquence. En tout, l'étude s'est basée sur la connaissance de neuf mots de vocabulaire : *bédéiste*, *ellipse*, *évoquer*, *idéogramme*, *onomatopée*, *panoramique*, *phylactère*, *récitatif*, *vignette*.

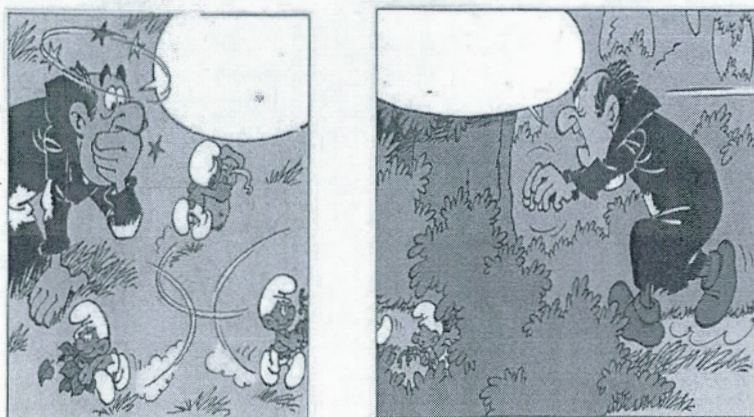
#### 4.5 Matériel pédagogique

La séquence pédagogique a été créée par la chercheuse et comprenait quatre leçons d'une durée de cinquante minutes chacune. La chercheuse s'est inspirée des activités contenues dans le programme de français en immersion 5<sup>e</sup> année du ministère de l'Éducation et de la petite enfance de l'Île-du-Prince-Édouard (2010). Toutefois, une grande partie du matériel a été réalisée par la chercheuse. Les leçons incluaient de l'enseignement explicite, des activités de lecture, d'associations et d'analyse, tout en tenant compte du processus de mémorisation en contexte (voir annexe D). De plus, avant chaque leçon, les élèves étaient conviés à réactiver leurs connaissances antérieures par le biais d'une activité (voir figure 4.1). Au total, il y a eu trois activités pour réactiver les connaissances antérieures. Ces activités étaient très importantes puisqu'elles forçaient l'apprenant à se questionner sur ses connaissances lexicales

ainsi qu'à vérifier sa compréhension du vocabulaire enseigné. Elles ont été incluses pour répondre aux suggestions de Cull (2000). Rappelons-nous que Cull (2000) a déclaré que les enseignants devraient tester leurs élèves avant chaque cours pour les obliger à se remémorer le vocabulaire enseigné. Les activités de réactivation des connaissances suivaient la gradation conseillée par Bloom (voir tableau 2.1).

2. Dans la première vignette, dessine un idéogramme. Cet idéogramme doit évoquer la colère du personnage. Ensuite, dans la deuxième vignette, écris des paroles dans le phylactère qui démontrent que le personnage crie.

Les Schtroumpfs ont fait tomber Gargamel et ils ont volé ses ingrédients.



**Figure 4.1** Exemple d'un exercice de vocabulaire

Pendant l'étude, les élèves ont débuté leur deuxième leçon par une première activité de réactivation des connaissances. Dans cette activité, ils devaient associer les définitions aux termes appris. Lorsque tous avaient terminé l'activité, elle était corrigée en grand groupe. Cette activité correspond selon la taxonomie de Bloom au niveau 1: se rappeler (Krathwohl, 2002). Pour la seconde activité de réactivation des



connaissances, les élèves devaient rechercher un exemple de chacun des termes lexicaux à l'aide de *vignettes* (petites bandes dessinées) imprimées sur une page recto verso. L'activité nommée « Chasse au Trésor » pouvait se faire individuellement ou en équipe. Cette fois-ci, il était permis de consulter son aide-mémoire. Lorsque tous avaient terminé l'activité, l'enseignant la corrigeait en la projetant au tableau et en demandant aux élèves d'expliquer leurs réponses. Cette deuxième activité correspond au niveau 2 : compréhension (Krathwohl, 2002). Finalement, la dernière réactivation des connaissances se faisait lors d'une évaluation. Les élèves étaient invités à compléter des vignettes dont un ou plusieurs éléments manquaient, par exemple, on leur demandait de dessiner un idéogramme. Les élèves n'avaient pas le droit à leur aide-mémoire lors du premier quinze minutes de l'évaluation, puis on leur permettait d'utiliser leur matériel pour terminer leur évaluation. Cette dernière activité correspond au niveau 3 : application (Krathwohl, 2002).

La gradation des activités a été conçue pour engendrer un processus de mémorisation en profondeur chez les apprenants et minimiser la fréquence de rencontre des mots de vocabulaire. Laufer et Rozovski-Roitblat (2011) ont affirmé que lorsqu'une activité engendre un processus d'apprentissage en profondeur, un nombre de six à sept rencontres était suffisant pour créer une mémorisation à long terme. Quand on compare notre étude à la leur, on constate plusieurs similitudes : l'utilisation d'une séquence pédagogique incluant l'implication à la tâche, un enseignement faisant preuve de la pratique distribuée et une fréquence de rencontres des mots similaire. Certes, nous estimons, en nous basant sur notre séquence pédagogique, que nos sujets ont minimalement rencontré sept fois chacun des mots. Cependant, le nombre de rencontres n'a pas été comptabilisé puisqu'il est difficile d'établir un nombre maximal pour chaque rencontre. Il faut comprendre que les activités sont faites en contexte scolaire avec différents enseignants. Il devenait donc impossible de répertorier chaque rencontre.

En ce qui concerne le processus d'apprentissage, les activités ont été créées selon la progression de l'apprentissage telle que conçue par Bloom (Krathwohl, 2002). Cette progression implique graduellement l'apprenant dans l'accomplissement de l'activité. Elle a d'ailleurs été présentée dans le cadre théorique avec les facteurs influençant le processus d'apprentissage du vocabulaire tels que l'enseignement explicite, le rôle du contexte, la fréquence de rencontres et l'implication dans la tâche. Les activités pédagogiques prenaient place dans des contextes variés (Logan & Balota, 2008), après avoir été expliquées (Lee, 2003), puis les élèves ont produit oralement et à l'écrit les nouveaux mots pour mieux en comprendre le sens (Hulstijn & Laufer, 2001). Ainsi, cette étude en contexte pédagogique avait un cadre moins laboratoire et plus réaliste. Dans l'annexe D, il est possible d'avoir une vue d'ensemble des activités.

Cette recherche est réalisée dans le but de vérifier la portée des intervalles de temps sur la mémorisation du vocabulaire dans un contexte pédagogique tout en tenant compte des multiples facteurs qui influencent le processus d'apprentissage du vocabulaire.

#### 4.6 Choix des instruments de mesure

Dans les sections précédentes, la lumière a été faite sur le type de recherche utilisé pour cette étude ainsi que la population ciblée. Maintenant, tournons-nous vers les instruments de recherche qui rendent cette étude recevable. Lors d'une étude sur l'apprentissage du vocabulaire, il est indispensable de tester les connaissances pour rendre compte de l'apport en apprentissage après l'expérimentation. À cet effet, un prétest et deux posttests ont été mis sur pied pour évaluer la connaissance des mots

cibles avant et après l'expérimentation, et ce, tant en nombre qu'en la maîtrise productive et réceptive de celles-ci (Laufer & Goldstein, 2004; Laufer & Nation, 1999; Meara & Buxton, 1987 ; Webb, 2005). Tandis que le prétest nous renseigne sur les connaissances lexicales des élèves, les posttests démontrent leurs connaissances réceptive et productive du vocabulaire. L'intérêt de présenter deux tests est de vérifier si les différents intervalles ont produit une connaissance distincte chez les élèves.

#### 4.6.1 Prétest

Avant même de commencer l'expérimentation, il importe de savoir si l'apprenant connaît les mots cibles. Pendant plusieurs années, ce sont les tests à choix multiples qui figuraient parmi les plus utilisés pour évaluer la connaissance lexicale des apprenants de langue seconde (Meara & Buxton, 1987) (voir figure 4.2). Cependant, deux problèmes majeurs survenaient lors de l'emploi de ces tests. L'un étant la compréhension de tous les mots contenus dans le test et l'autre étant la durée nécessaire à la réalisation du test et le nombre de mots testés (Meara, 1992).



---

1a. To *fade* means :

- a. To make a loud noise
- b. To get something to eat
- c. To paint something in a bright color
- d. To get quieter

1b When a light *fades* it:

- a. Gets weaker
- b. Gets stronger
- c. Flashes intermittently
- d. Turns red

1c The blue curtains began to \_\_\_\_\_ after they have been hanging in the sun for two months.

- a. fade   b. die   c. dissolve   d. melt

---

**Figure 4.2** Exemple de tests à choix multiple Meara & Buxton (1987, p. 143)

Lorsqu'un apprenant est évalué à partir d'un test à choix multiples pour démontrer ses connaissances lexicales, il est confronté à bien plus que la connaissance des mots cibles. L'incompréhension des mots à l'intérieur de la phrase peut induire l'apprenant en erreur (Meara, 1992). Le contexte peut aussi causer des difficultés chez l'apprenant. Même si le mot cible est connu, les autres mots dans la phrase du test à choix multiples peuvent ne pas l'être, donc les chances de réussite pour ce mot sont réduites (Meara, 1992). Ainsi la conception du test doit prévoir l'utilisation de mots de haute fréquence pour que l'apprenant connaisse autant les motscibles que ceux dans la phrase (Schmitt, 2010).

Par ailleurs, les tests à choix multiples demandent beaucoup de temps à produire et à accomplir (Meara, 1992). Par exemple, l'évaluation de 40 mots dans le Cambridge Tests prend en moyen 45 minutes par apprenant (Meara, 1992). Il est peu envisageable d'allouer autant de temps pour un examen de connaissances lexicales pour des enfants du primaire. De plus, le test à choix multiples demanderait un nombre considérable de pages, ce qui risque de démotiver les enfants à la vue du test.

Afin de contrer ces deux problèmes majeurs, Meara et Buxton (1987) ont mis au point un test appelé la procédure de vérification des connaissances lexicales (« Yes/No Vocabulary Test »). Dans ce test, l'apprenant coche les mots qu'il reconnaît parmi des pseudomots et de vrais mots (voir figure 4.3). Ce test, simple et rapide à remplir, permet de vérifier la connaissance de plusieurs mots en quelques minutes (Meara & Buxton, 1987). Par exemple, pour tester 60 mots, seules cinq minutes sont nécessaires. Il convient autant à des enfants qu'à des adultes puisqu'il ne présente aucune confusion. Par ailleurs, l'introduction de pseudomots nous renseigne sur l'honnêteté de l'apprenant (Meara, 1992). Si celui-ci coche autant de mots que de pseudomots, alors l'expérimentateur ne peut inclure le sujet étant donné qu'il n'est pas possible de mesurer ses connaissances lexicales.

**Test 1, Level 1**

1 <input type="checkbox"/> obey	2 <input type="checkbox"/> thirsty	3 <input type="checkbox"/> nonagrate	4 <input type="checkbox"/> expect	5 <input type="checkbox"/> large	6 <input type="checkbox"/> accident
7 <input type="checkbox"/> common	8 <input type="checkbox"/> shine	9 <input type="checkbox"/> sadly	10 <input type="checkbox"/> talfour	11 <input type="checkbox"/> door	12 <input type="checkbox"/> grow

**Figure 4.3** Exemple du test de la procédure de vérification de la connaissance des mots

Tiré de Compleat Lexical Tutor : [http://www.lextutor.ca/tests/yes\\_no\\_eng/test\\_1/](http://www.lextutor.ca/tests/yes_no_eng/test_1/)

En somme, le test de procédure de vérification de la connaissance des mots mis au point par Meara et Buxton (1987) est tout à fait désigné pour satisfaire les exigences de cette recherche puisqu'il est facile et simple à compléter, et ce, en peu de temps. Lors de leur étude, les résultats de Meara et Buxton (1987) ont révélé une forte corrélation entre un test à choix multiples et la procédure de vérification des connaissances lexicales.

Dans le cas de cette étude, notre test n'est pas conforme en tout point à celui de Meara et Buxton (1987). Les modifications ont permis d'inclure des mots de vocabulaire plus fréquents ainsi que les mots à l'étude. Pour s'assurer de la haute fréquence des mots listés dans la procédure de vérification de la connaissance des mots mise au point par Meara et Buxton (1987), nous avons vérifié leur fréquence sur Éduscol, le Portail national des professionnels de l'éducation (<http://eduscol.education.fr/cid47916/liste-des-mots-classee-par-frequence-decroissante.html>). Les mots ne se trouvant pas sur la liste ont été substitués. Par conséquent, « *aveugle, fourchette, laid, ouvrier, peigne, drôlement, timbre, sécher, jupe, manquer, infirmière, se raser, sale, boîte* » ont été remplacés par « *moment, monsieur, ciel, froid, cour, ouvrir, bruler, drôle, feuille, ennemi, écrire, regard, roi, année* ». Rédigé en français, Éduscol est un portail pour les enseignants qui comporte une liste de 1521 familles de mots fréquents du français écrit.

En tout, soixante mots de vocabulaire de trois catégories lexicales : nom, adjectif, verbe ont été présentés aux élèves. De ces mots, deux tiers sont des mots réels à haute fréquence et un tiers est des pseudomots ou des mots à basse fréquence. Les mots cibles ont été inclus avec les pseudomots pour recréer les proportions recommandées par Meara et Buxton (1987). Les *pseudomots* sont des mots qui suivent les règles phonotactiques du français, mais qui n'existent pas dans la langue française, ils ont



été tirés de la procédure de vérification de la connaissance du lexique français mise au point par Meara et Buxton (1987). En somme, neuf mots inconnus des élèves ont été retenus pour concrétiser cette étude, soit : *bédéiste*, *ellipse*, *évoquer*, *idéogramme*, *onomatopée*, *panoramique*, *phylactère*, *récitatif* et *vignette*.

Le format du test a aussi été adapté pour répondre à notre clientèle. C'est une enseignante de quatrième année ayant beaucoup d'années d'expérience qui a approuvé le format. Pour faciliter la lisibilité, les mots ont été espacés et deux colonnes ont été insérées permettant de répondre à oui ou non (voir figure 4.4). Les élèves n'avaient qu'à cocher le mot pour signaler s'ils le connaissaient ou non. L'insertion des pseudomots assurait la validité du test. Aucun élève n'a coché tous les mots ou plus d'un mot cible, donc ceci signifie que notre test est valide. Pour cette raison, tous les élèves ont été admis à l'expérience.

	Oui	Non
1. puis		
2. verre		
3. mentir		
4. idéogramme		

**Figure 4.4** Exemple du prétest

#### 4.6.2 Posttest : Vocabulaire productif

Notre test est inspiré du « Productive Vocabulary Level Test » de Laufer et Nation (1999) et du Test-c de Klein-Braley et Raatz (1984), mais présente quelques

modulations. La particularité de ces deux tests est leur validité et leur fiabilité pour démontrer le développement des connaissances productives des apprenants. Cependant, la dichotomie entre les deux tests se situe dans la faisabilité de ceux-ci.

Le « Productive Vocabulary Level Test » se démarque du Test-c (Klein-Braley & Raatz, 1984) par sa faisabilité en salle de classe. Contrairement au Test-c (voir figure 4.5), le mot est inséré, non pas dans un paragraphe, mais dans une phrase (voir figure 4.6). Après avoir choisi les mots à l'étude, le mot est introduit dans une phrase significative. Le contexte de la phrase aide l'apprenant à déduire le sens du mot cible. Seules les premières lettres du mot cible sont écrites. Dans un Test-c ou « Productive Vocabulary Level Test », les premières lettres du mot cible sont inscrites, néanmoins, si le contexte le permet, une seule lettre peut être écrite. En ce qui concerne cette étude, trois à quatre lettres du mot cible ont été données. Étant donné la basse fréquence des mots ainsi que leur difficulté orthographique, nous avons cru bon de donner le maximum de lettres pour encourager l'élève à écrire une réponse.

There are usually five men in a crew of a fire engine. One o\_\_\_ them dri\_\_\_ the eng\_\_\_. The lea\_\_\_ sits bes\_\_\_ the dri\_\_\_. The ot\_\_\_ firemen s\_\_\_ inside t\_\_\_ cab o\_\_\_ the \_\_\_ engine.

**Figure 4.5** Exemple d'un Test-c

Tiré de Klein-Braley et Raatz (1984), p. 136.

The garden was full of fra\_\_\_ flowers.

**Figure 4.6** Exemple du Productive Vocabulary Level Test

Tiré de Laufer et Nation (1999), p. 33.

Par ailleurs, nous avons ajouté une image à côté de la phrase (voir figure 4.7) ce qui ne faisait pas partie du test de Laufer et Nation (1999) ou encore de Klein-Braley et

Raatz (1984). En 2005, Van de Brug a conduit une recherche pour tester l'influence du son, de l'image et du contexte dans l'apprentissage des mots. Les participants avaient dix minutes pour apprendre la traduction de douze mots à basse fréquence selon les trois conditions nommées précédemment (tiré de l'étude de van der Linden, 2006):

1. Apprentissage des mots sans contexte
2. Apprentissage des mots suivis de leur traduction avec son.
3. Apprentissage des mots suivis de leur traduction avec image

Ces résultats ont démontré que les sujets apprenaient mieux les mots lorsqu'il y avait un son ou une image qui accompagnaient la traduction que lorsqu'il n'y avait aucun contexte. Dans le but d'aider les jeunes participants à produire le mot, nous avons cru bon d'inclure une image au côté de la phrase.

En plus d'être facile à concevoir, la passation de ce type de test n'est que de courte durée, ce qui est essentiel lorsque nos participants sont de jeunes enfants. Comme nous n'avions que neuf mots à l'étude, une seule page suffisait pour présenter le test. Travailler avec des enfants nous amène à prendre en considération la longueur du test puisque plus le test est long, plus ils se sentent découragés.

Finalement, nous avons opté pour ce test parce qu'en plus de nous renseigner sur le vocabulaire productif des élèves, il se corrigeait facilement, malgré les fautes d'orthographe qui s'y sont glissées, aucune ambiguïté ne figurait dans les réponses.



1. Sarah dessine un idéo \_\_\_\_\_ dans sa bande dessinée pour démontrer que son personnage est en colère.

**Figure 4.7** Test du vocabulaire productif inspiré du test de Laufer et Nation (1999) et Klein- Braley et Raatz (1984), mais avec une image ajoutée.



#### 4.6.3 Posttest: Vocabulaire réceptif

Laufer et Goldstein (2004) ont entrepris une étude dans laquelle elles utilisent quatre différents tests pour mesurer le développement des connaissances lexicales. Parmi ces tests, un nous a particulièrement intéressée puisque nous nous en sommes inspirée pour vérifier le vocabulaire réceptif des élèves. Laufer et Goldstein (2004) ont employé un test à choix multiples pour vérifier la connaissance du vocabulaire réceptif des élèves. Dans ce test, le mot était présenté et l'apprenant devait choisir la traduction qui y correspondait.

Pour notre part, comme les élèves n'avaient pas appris le terme dans leur langue première, nous ne pouvions pas nous conformer au test de Laufer et Goldstein (2004). Nous avons donc convenu de construire un test à choix multiples avec des phrases qui représentaient un contexte significatif pour les élèves (voir figure 4.8). Nous nous sommes assurée que les phrases n'étaient ambiguës et qu'elles n'offrent pas un double sens desquels le sujet pouvait choisir un autre *leurre*, c'est-à-dire une réponse erronée. Quatre réponses étaient offertes à l'élève, de ces quatre réponses, il y avait une bonne réponse et trois leures.

---

Laura dessine \_\_\_\_\_ en forme de cœur dans sa bande dessinée pour démontrer que son personnage est en amour.

- a) un idéogramme
  - b) une image
  - c) une ligne de mouvement
  - d) une onomatopée
- 

**Figure 4.8** Test du vocabulaire réceptif inspiré Laufer et Goldstein (2004)

Tantôt les leurres étaient tirées en fonction des autres mots de vocabulaire à l'étude, tantôt des mots pouvant s'insérer dans la phrase prenaient la place des leurres. La chercheuse a inscrit sur une liste les huit mots cibles dont la catégorie lexicale était un nom et elle a procédé aléatoirement pour choisir les leurres. Le mot cible « *évoquer* » a été retiré de la liste puisque c'est un verbe et nous ne voulions pas faciliter la tâche de l'élève. Notons que dans un test à choix multiples, les participants ont déjà 25 % de chance de deviner la réponse, ce qui n'est pas le cas dans un test de vocabulaire productif (Webb, 2005, p.49).

Les leurres de quatre mots cibles n'ont pas subi le même traitement. Il s'agit des mots « *bédéiste, ellipse, évoquer, panoramique* ». Nous avons préféré inclure des mots qui pouvaient substituer la bonne réponse. Comme les élèves savaient qu'ils étaient évalués sur le vocabulaire de la bande dessinée, nous voulions vérifier s'ils allaient utiliser le mot juste ou un terme s'y rapprochant. Afin de leur rendre la tâche un peu plus difficile, « *panoramique et bédéiste* » étaient employés comme leurres pour d'autres mots cibles.

#### 4.7 Déroulement des activités

En septembre 2013, différents enseignants des commissions scolaires Riverside et Eastern Township ont été sollicités pour participer à cette étude. Tous ceux qui ont accepté de prendre part au projet ont été recontactés un mois avant le déroulement des activités pour que leurs élèves puissent passer le prétest.

Pendant ce temps, la chercheuse a rencontré un groupe d'enseignants de troisième et de quatrième années pour leur présenter les activités (voir annexe D) et pour s'assurer leur cohérence, leur niveau de difficulté et leur pertinence. À la suite de cette

rencontre, les commentaires recueillis ont permis d'ajuster les activités au niveau des élèves et de cadrer celles-ci à la durée du cours. Plusieurs exercices ont été convertis en exercices à choix multiples plutôt qu'en exercices à trous dans lesquels l'élève devait écrire la réponse. Par ailleurs, les exercices de grammaire ont été délaissés pour faire une plus grande place aux exercices de vocabulaire. En décembre 2013, la chercheuse a procédé à l'expérimentation de la séquence d'activités auprès d'un groupe expérimental de 23 élèves de quatrième année en immersion français. Le type d'intervalle utilisé pour valider la séquence était un intervalle uniforme. Lors de l'expérimentation, la chercheuse s'est aperçue que la durée des leçons ne concordait pas avec le temps alloué pour la période. Entre la récréation et le début du cours, une perte de temps de dix minutes n'avait pas été prévue. Comme l'expérience s'est déroulée en hiver, les élèves devaient prendre le temps de se dévêtir pour entrer en classe. À la suite de cet inconvénient, les leçons ont été raccourcies. Seules les activités sur le vocabulaire ont été conservées, les activités de grammaire ont été délaissées.

Après avoir rédigé une nouvelle version de la séquence pédagogique, la chercheuse a rencontré chaque enseignant individuellement. Neuf enseignants ont été rencontrés. Les rencontres se sont produites deux semaines ou un mois avant l'expérience selon les disponibilités des enseignants. La séquence d'activités a été passée en revue avec les enseignants et la chercheuse a répondu à leurs questions. Une semaine avant le déroulement de la séquence d'enseignement, la chercheuse a envoyé un courriel aux enseignants pour leur rappeler l'intervalle de temps qui leur était assigné. Deux intervalles de temps figuraient à l'étude. Le premier était un intervalle uniforme à raison d'une journée distançant chaque leçon (0-1-1-1), le second était un intervalle gradué dont le premier intervalle était de trois jours et les suivants étaient d'une journée (0-3-1-1). Quoique l'intervalle gradué ne soit pas usuel dans les recherches, il a été sélectionné pour vérifier l'hypothèse de Karpicke et Roediger (2007a) et pour



respecter un contexte pédagogique. Habituellement, lorsqu'un enseignant débute une leçon, il la complète les jours subséquents pour ensuite travailler sur d'autres leçons, il ne commence pas d'autres leçons portant sur la même discipline tant que la précédente n'est pas terminée. Conséquemment, les leçons pouvaient débiter un lundi ou mardi pour les intervalles uniformes, mais devaient commencer un vendredi pour les intervalles gradués. C'est dans cette logique que les intervalles de temps ont été choisis.

Deux semaines après la fin des activités, la chercheuse a envoyé un courriel aux enseignants pour les prévenir que le premier posttest aurait lieu la semaine suivante. En pièce jointe, les enseignants avaient une feuille expliquant les consignes pour faire passer le test aux élèves et indiquant clairement la date de passation pour chaque groupe, et le posttest. Trois semaines après la fin de la séquence d'enseignement, les élèves ont passé le premier posttest. Dans cette même semaine, les enseignants recevaient un second courriel pour les avertir que le deuxième posttest aurait lieu la semaine suivante. Une fois de plus, les consignes et les dates étaient énoncées.

L'étude s'est échelonnée sur une période de cinq semaines, mais elle ne comportait qu'un prétest, quatre leçons de cinquante minutes et deux posttests pour vérifier l'apprentissage du vocabulaire en contexte pédagogique sous l'influence de deux types d'intervalles de temps.

#### 4.8 Considérations éthiques

Comme il se doit dans le code déontologique des sciences de l'éducation, une lettre a été rédigée et envoyée aux Commissions scolaires de Riverside et d'Eastern Township accompagnée du certificat d'éthique de la chercheuse. Par la suite, les

directeurs et directrices des commissions scolaires ont été sollicités. Dès que la direction était encline à participer au projet, la chercheuse allait présenter son projet devant les enseignants. Si ceux-ci acceptaient de participer, une demande était faite devant le comité de parents. Celui-ci devait donner son accord avant que l'étude soit entreprise. Une fois que le comité avait accepté, une demande d'autorisation était transmise aux parents (Gaudreau, 2010). Dans cette lettre, les parents devaient donner leur autorisation pour que leurs enfants participent ou non à l'étude. Cette lettre faisait l'étalage de l'implication unique de l'enseignant, des activités encourues lors de l'étude, tout en spécifiant que cette étude ne chamboulerait point les activités pédagogiques de la classe puisqu'elles étaient conformes au cadre éducationnel. De plus, dans cette lettre, la confidentialité des élèves était abordée. L'étude s'est enclenchée lorsque ce processus a abouti.

#### 4.9 Saisie et codage des données

Trois tests ont été passés aux élèves pour recueillir les données. Les données du prétest ont été comptabilisées dans un fichier Excel, mais n'ont pas été analysées puisqu'une très forte majorité d'élèves ignoraient le vocabulaire. Les données du posttest portant sur le vocabulaire productif ont été transmises dans un fichier Excel pour être ensuite analysées. Le test comportait neuf questions. Un point était accordé par bonne réponse si le mot respectait la phonétique du mot cible. Donc, si l'élève avait écrit *éclipse*, il obtenait un point, même si le mot était mal orthographié. Finalement, les données du posttest du vocabulaire réceptif ont été inscrites dans un fichier Excel pour être analysées plus tard. Un point était donné par bonne réponse pour un total de neuf points. Comme c'était un test à choix multiples, il ne faisait place à aucune subjectivité.

#### 4.10 Analyse des données

Dans un premier temps, nous avons fait des statistiques descriptives, puis nous avons procédé à des analyses de statistiques paramétriques et à des analyses de variances. Afin de vérifier l'homogénéité de nos groupes, nous avons aussi procédé au test de Levene. Lorsque le résultat du test de Levene n'était pas significatif, nous procédions aux analyses de variance. Parfois, nous avons dû faire la correction de Welch à la suite de l'hétérogénéité des variances. Notre intervalle de confiance pour toutes nos analyses était  $p < 0,05$ .

#### 4.11 Synthèse

Dans ce chapitre, nous avons identifié nos sujets. De plus, nous avons énuméré les mots cibles et brossé un tableau du matériel pédagogique et des raisons qui ont orienté le choix de nos activités. Puis, nous avons cru bon d'illustrer nos instruments d'évaluation tout en justifiant leur sélection. Finalement, nous avons évoqué notre démarche pour mener à bien notre recherche et nous avons conclu en abordant le thème de l'éthique.



## CHAPITRE 5

### ANALYSE DES DONNÉES

#### 5.1 Introduction

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats à la suite de l'analyse des données. Dans un premier temps, nous analyserons l'effet du groupe afin de vérifier si le programme d'enseignement a une incidence sur la performance des élèves. Cette analyse sera suivie des résultats des tests de vocabulaire productif et vocabulaire réceptif des élèves.

#### 5.2 Analyse des résultats

Lors de notre étude, notre intention était de répondre à deux questions desquelles ont découlé trois analyses. Notre intérêt était tout d'abord de comparer deux types d'enseignement et d'en vérifier la portée sur la mémorisation des mots cibles. Par la suite, nous voulions comparer deux types d'intervalles et démystifier si un intervalle plus long lors de la première récupération des informations avait un impact sur la mémorisation du vocabulaire. Dans un premier temps, nous avons fait passer un test aux élèves portant sur la mémorisation du vocabulaire productif trois semaines après avoir accompli une séquence d'apprentissage. Dans un deuxième temps, nous leur avons fait passer un autre test, une semaine après l'exécution du premier test, cette fois-ci sur la mémorisation du vocabulaire réceptif. Nos résultats démontrent trois

analyses soit l'effet du type d'enseignement, l'effet du type d'intervalles sur le rappel du vocabulaire, l'effet du type d'intervalles sur la reconnaissance du vocabulaire.

### 5.3 Analyse de l'effet du type de programme d'enseignement

Rappelons que 89 élèves de deux programmes d'enseignement différents ont participé à la recherche. Comme la recherche s'est déroulée dans des classes d'immersion et une classe de français de base, nous avons d'abord formé trois groupes distincts afin de vérifier si le type de programme avait un effet sur la performance des élèves. Les groupes ayant subi le même traitement et ayant le même programme d'enseignement ont été regroupés (voir tableau 5.1). Le groupe expérimental ainsi qu'un des groupes des intervalles uniformes ont été fusionnés donnant au total 41 élèves. Puis le groupe des intervalles uniformes dont les 13 élèves étaient en français de base a constitué un groupe à part entière. Le troisième groupe était celui des intervalles gradués comptant 35 élèves.

**Tableau 5.1** Répartition des groupes pour le type de programme et les intervalles de temps

	<i>Programme</i>	<i>Groupe</i>	<i>Intervalles</i>	<i>N</i>
Groupe 1	immersion française	Groupes A et E	0-1-1-1	41
Groupe 2	français de base	Groupe B	0-1-1-1	13
Groupe 3	immersion française	Groupes C et D	0-3-1-1	35

Pour cette étude, neuf mots étaient enseignés, puis ensuite testés à partir de deux types de tests, un test de vocabulaire productif et un test de vocabulaire réceptif. Donc, le nombre le moins élevé que les élèves pouvaient obtenir était de 0 et le plus bas de 9. Le tableau 5.2 démontre la répartition des trois groupes ainsi que les moyennes obtenues pour chacun des tests. Ces groupes sont répartis selon les différents types de programmes d'enseignements ainsi que les deux types d'intervalles : uniformes et gradué.

**Tableau 5.2** Résultats des tests de vocabulaire productif et vocabulaire réceptif

<i>Test</i>	<i>Groupe 1</i>		<i>Groupe 2</i>		<i>Groupe 3</i>	
	<i>Immersion</i>		<i>Français de base</i>		<i>Immersion</i>	
	<i>N=41</i>		<i>N=13</i>		<i>N=35</i>	
	moyenne	écart-type	moyenne	écart-type	moyenne	écart-type
Vocabulaire productif	7,22	1,81	5,23	3,42	7,09	1,63
Vocabulaire réceptif	7,37	1,96	6,23	2,39	6,71	1,96

Nous observons qu'il y a trois groupes. Les moyennes indiquent que le premier groupe (G1) s'est rappelé de 7,22 mots (E.T= 1,8) lors du premier test et a reconnu 7,37 mots (E.T= 1,96) lors du second test. Le deuxième groupe (G2) s'est rappelé de 5,23 mots (E.T= 3,42) lors du premier test et a reconnu 6,23 mots (E.T= 2,39) lors du second test. Le troisième groupe (G3) s'est rappelé de 7,09 mots (E.T= 1,63) lors du



premier test et a reconnu 6,71 mots (E.T= 1,96) lors du second test. Nous remarquons dans le tableau 5.2 que la moyenne du groupe 2 (5,23) pour le test de vocabulaire productif est près de deux mots de moins que les deux autres groupes ( $G1 = 7,22$ ;  $G3 = 7,09$ ). La moyenne du groupe 2 est faible parce que certains élèves avaient une pauvre connaissance lexicale du français. Dans ce groupe, quelques élèves étaient bilingues, ils parlaient couramment français alors que d'autres étaient unilingues et ne parlaient qu'en anglais. Ce fait a amené une hétérogénéité parmi le groupe. Comme nous le constatons dans le tableau 4.2, l'écart-type du groupe 2 est de 3,42. Pour les groupes 1 et 3, les écarts-types sont de 1,81 et de 1,63.

Une fois que les groupes ont été formés, nous avons procédé à un test ANOVA à un facteur. Les groupes étaient indépendants les uns des autres puisque les élèves n'avaient passé qu'une seule fois les tests. Les distributions étaient à peu près normales, donc le test ANOVA était tout indiqué pour rendre compte des résultats.

Certes, à première vue, il semble y avoir une différence entre les types de programmes d'enseignement lors du test de vocabulaire productif puisque la moyenne est plus basse pour le second groupe. De plus, l'écart-type de ce groupe lors de ce test est beaucoup plus grand que les deux autres groupes.

**Tableau 5.3** Résultat Test d'homogénéité des  
variances du vocabulaire productif

<i>Statistique de Levene</i>	<i>ddl1</i>	<i>ddl2</i>	<i>Signification</i>
11,73	2	86	<0,00

Étant donné les résultats obtenus, nous avons procédé pour être ensuite analysés. Le test s'est avéré significatif ( $p < 0,01$ ), donc ceci signifie que les variances ne sont pas homogènes.

**Tableau 5.4** Résultat ANOVA 1 Facteur du vocabulaire productif

	<i>Sommes des carrés</i>	<i>ddl</i>	<i>Moyenne des carrés</i>	<i>F</i>	<i>Signification</i>
Inter-groupes	41,57	2	20,78	4,94	<,05
Intra-groupes	362,08	86	4,21		
Total	403,64	88			

Face à ce constat, nous avons procédé au test d'ANOVA qui s'est révélé significatif [ $F(2, 86) = 4,94, p = 0,009$ ]. Toutefois, comme les variances ne sont pas homogènes, nous ne pouvons pas prendre en considération les résultats d'ANOVA.

**Tableau 5.5** Résultat Tests d'égalité des moyennes du vocabulaire productif

	<i>Statistique<sup>a</sup></i>	<i>ddl1</i>	<i>ddl2</i>	<i>Signification</i>
Welch	1,98	2	29,22	,157

a. Distribution F asymptotique

Alors, nous avons fait la correction de Welch. Après correction, la statistique pour le test d'égalité des moyennes n'indique pas de différence significative entre les 3 groupes ( $p < 0,157$ ).

En ce qui concerne le vocabulaire réceptif, le nombre de mots à l'étude était le même. Les élèves pouvaient obtenir un résultat entre 0 et 9. Cette fois-ci, l'écart entre les moyennes est moins prononcé. Le groupe 2 a obtenu une moyenne de 6,23 (E.T. = 2,39) tandis que le groupe 1 et 3 ont obtenu 7,37 (E.T. = 1,96) et 6,71 (E.T. = 1,96). Ceci signifie qu'en moyenne, les élèves se souvenaient entre 6, 23 et 7,37 mots lors de test de vocabulaire réceptif. Comme c'est le cas avec les moyennes, les écarts-types pour ce test sont sensiblement pareils. Les groupes 1, 2 et 3 ont respectivement des écarts-types de 1,96, 2,37 et de 1,96.

**Tableau 5.6** Résultat Test d'homogénéité des  
variances du vocabulaire réceptif

<i>Statistique de Levene</i>	<i>ddl1</i>	<i>ddl2</i>	<i>Signification</i>
1,011	2	86	0,368

Pour ce test, nous avons aussi employé le test de Levene pour vérifier l'homogénéité des variances. Le résultat n'est pas significatif ( $p < 0,368$ ). L'hypothèse d'égalité des variances ne peut être rejetée.



**Tableau 5.7** Résultat ANOVA 1 Facteur du vocabulaire réceptif

	<i>Sommes des carrés</i>	<i>ddl</i>	<i>Moyenne des carrés</i>	<i>F</i>	<i>Signification</i>
Inter-groupes	15,756	2	7,878	1,920	,153
Intra-groupes	352,963	86	4,104		
Total	368,719	88			

Nous prenons, donc, en considération le résultat d'ANOVA. Ce dernier n'indique pas de différence significative entre les groupes [ $F(2, 86) = 1,92, p = 0,153$ ].

Après avoir procédé aux tests de Levene et d'ANOVA, nous en sommes venue à la conclusion qu'il n'y aucune différence significative entre les groupes. Finalement, nous pouvons conclure qu'il n'y a aucune différence significative dans le type de programme encouru autant pour le test de vocabulaire productif que pour le test de vocabulaire réceptif. Par conséquent, nous pouvons affirmer que le type de programme n'a eu aucun effet sur la mémorisation des mots cibles. Les groupes des intervalles uniformes peuvent donc être fusionnés pour ne former qu'un seul groupe qui sera par la suite comparé au groupe des intervalles gradués.

#### 5.4 Analyse de l'effet du type d'intervalles sur le rappel du vocabulaire

Comme nous n'avons pas trouvé de différence significative entre les groupes, nous avons mis ensemble les groupes 1 et 2 pour étudier le deuxième traitement. Donc, le nombre de participants est de 54 élèves. Pour sa part, le groupe 3 n'a subi aucun changement, le nombre de participants demeure de 35 élèves. Nous voyons la nouvelle répartition des groupes dans le tableau 5.8.

**Tableau 5.8** Répartition des groupes

	<i>Programme</i>	<i>Groupe</i>	<i>Intervalles</i>	<i>N</i>
Groupe 1	immersion française et français de base	Groupes A, B et E	0-1-1-1	54
Groupe 2	immersion française	Groupes C et D	0-3-1-1	35

Le test du vocabulaire productif s'est déroulé trois semaines après la fin de la séquence pédagogique. Il était composé de neuf phrases. Chacune des phrases comprenait un mot cible dont au moins la moitié des lettres manquaient. Les élèves devaient compléter les mots cibles incomplets. Lorsque le mot était mal orthographié, mais que la phonétique du mot était respectée, l'élève se voyait attribuer un point, par exemple : panoramic au lieu de panoramique. Le plus haut score du test était de 9 et le plus bas de 0.

**Tableau 5.9** Description des statistiques du test de vocabulaire productif

	N	Moyenne	Écart-type	Erreur type moyenne
Groupe 1	54	6,74	2,420	,329
Groupe 2	35	7,09	1,634	,276

Dans le tableau 5.9, nous pouvons constater que le groupe 2 ( $M = 7,09$ ) s'est rappelé en moyenne de plus de mots que le groupe 1 ( $M = 6,74$ ). Par ailleurs, nous observons que l'écart-type ( $E.T. = 2,42$ ) du groupe 1 est plus élevé que l'écart-type ( $E.T. = 1,63$ ) du groupe 2 dû aux disparités linguistiques qui existent dans le groupe 1. Souvenons-nous que les élèves du groupe 1 proviennent de deux types d'enseignement différents. Donc, certains élèves recevaient moins d'heures d'enseignement du français. Par conséquent, leurs connaissances lexicales étaient moins riches. Ce fait est bien représenté dans l'écart des résultats entre les participants du même groupe.

Afin de vérifier si le type d'intervalles influence la performance des élèves, nous avons procédé à un Test-t pour comparer la moyenne des groupes ayant suivi un enseignement à intervalles uniformes et un enseignement à intervalles gradués. Les résultats ont démontré une différence significative pour l'hypothèse d'égalité des variances. Par conséquent, nous devons rejeter l'hypothèse d'égalité des variances et prendre en considération le résultat du Test-t relatif à l'hypothèse d'inégalités des variances. Celui-ci indique qu'il n'y a aucune différence significative entre le groupe 1 ayant suivi un enseignement à intervalles uniformes ( $M = 6,74$ ,  $E.T. = 2,42$ ) et le groupe 2 ayant suivi un enseignement à intervalles gradués ( $M = 7,09$ ,  $E.T. = 1,63$ );  $t(86,823) = -0,803$ ,  $p = 0,424$ .



**Tableau 5.10** Résultats Test-t du vocabulaire productif

	Test de Levene égalité des variances		Test-t égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95 % de la différence	
								Inférieur	Supérieur
Hypothèse de variance égale	4,187	,044	-,740	87	,461	-,341	,466	-1,271	,581
Hypothèse de variance inégale			-,803	86,823	,424	-,345	,430	-1,199	,509

### 5.5 Analyse de l'effet du type d'intervalles de temps sur la reconnaissance du vocabulaire

Pour le test de vocabulaire réceptif, la répartition des groupes demeure la même. Les élèves de chacun des groupes ont passé un test sur le vocabulaire réceptif une semaine après le test sur le vocabulaire productif pour éviter d'être influencés par ce dernier. Encore une fois, neuf mots étaient à l'étude. Toutefois, contrairement au test précédent, les élèves devaient reconnaître le mot qui convenait dans la phrase parmi un choix multiple à quatre mots.

**Tableau 5.11** Description des statistiques du test de vocabulaire réceptif

	N	Moyenne	Écart-type	Erreur Standard moyenne
Groupe 1	54	7,09	2,10	,286
Groupe 2	35	6,71	1,96	,332

On remarque que les moyennes des groupes sont plus élevées que le test précédent même si ce test a été accompli quatre semaines après la fin de la séquence

pédagogique. Le groupe 1 a reconnu en moyenne 7,09 mots tandis que le groupe 2 a reconnu en moyenne 6,71 mots. Une fois de plus, l'écart-type du groupe 1 (E.T. = 2,10) est plus grand que le groupe 2 (E.T. = 1,96).

**Tableau 5.12** Résultat Test-t du vocabulaire réceptif

	Test de Levene égalité des variances		Test-t égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95 % de la différence	
Hypothèse de variance égale	,196	,659	,850	87	,397	,378	,445	-,506	1,263
Hypothèse de variance inégale			,863	76,300	,391	,378	,438	-,495	1,251

Nous avons analysé nos résultats à partir du Test-t pour vérifier s'il le type d'intervalle avait une influence sur la reconnaissance du vocabulaire. Les résultats du test de Levene n'ont démontré aucune différence significative pour l'hypothèse d'égalité des variances, donc l'hypothèse des égalités des variances ne peut être rejetée, nous la prenons en considération. Les résultats indiquent qu'il n'y a aucune différence significative entre le groupe 1 ayant suivi un enseignement à intervalles uniformes ( $M = 7,09$ , E.T. = 2,10) et le groupe 2 ayant suivi un enseignement à intervalles gradués ( $M = 6,71$ , E.T. = 1,96);  $t(87) = 0,850$ ,  $p = 0,397$ .

## 5.6 Synthèse

Dans ce chapitre, nous avons présenté les résultats des analyses de données. Les élèves ont passé deux tests et nous avons fait trois analyses à partir des résultats ces tests. Notre première analyse vérifiait s'il y avait une différence significative entre le

type de programme. Nos participants étaient issus de deux programmes différents. Dans le but d'obtenir un plus grand échantillon, nous avons recruté des participants du programme d'immersion française et du programme de français de base. Pour nous assurer que le programme n'influçait pas la performance des élèves, nous avons procédé à un test d'ANOVA. Le test n'a révélé aucune différence significative entre les groupes de programmes distincts. À la suite à ce constat, nous avons regroupé les groupes ayant reçu un enseignement par mêmes intervalles de temps. Puis, nous avons fait l'analyse des moyennes du test de vocabulaire productif. Nous avons utilisé le Test-t pour rendre compte des résultats. Celui-ci n'a indiqué aucune différence significative entre les groupes. Finalement, nous avons une fois de plus employé le Test-t pour vérifier s'il y avait une différence significative entre les deux groupes pour les résultats du test de vocabulaire réceptif. Les résultats ont démontré qu'il n'y avait aucune différence significative.



## CHAPITRE 6

### DISCUSSION

#### 6.1 Introduction

Lors de notre étude, nous voulions valider le principe de Karpicke et de Roediger (2007a) sur l'effet du rythme d'enseignement. Depuis des années, un consensus s'est fait chez les chercheurs démontrant que la pratique distribuée est plus efficace que la pratique intensive. Toutefois, la lumière n'était pas faite sur un élément. Comme les chercheurs ont scindé la pratique distribuée en deux types d'intervalles d'enseignement : uniformes et gradués, ils tentent depuis ce jour de confirmer qu'un intervalle d'enseignement est plus efficace qu'un autre pour renforcer la mémorisation du vocabulaire.

Notre objectif de recherche était donc de vérifier si les intervalles uniformes avaient un meilleur impact sur la mémorisation que les intervalles gradués, et ce, dans un contexte scolaire. De notre objectif a découlé deux questions de recherches. Nous avons fait trois analyses. Notre première analyse nous permettait de justifier notre échantillon de recherche. Nos deuxième et troisième analyses répondaient aux questions de notre recherche sur l'effet des intervalles d'enseignement sur les connaissances lexicales.

Finalement, nous avons émis comme hypothèse que les deux intervalles d'enseignement se valaient, et ce, en se basant sur l'affirmation de Kang et *coll.* (2014) et les propos de Hulstijn et Laufer (2001). Les résultats dont nous discuterons

dans ce présent chapitre finaliseront notre recherche et éclaireront les recherches futures portant sur le même sujet.

## 6.2 Effet du groupe

Afin d'obtenir un plus grand nombre de participants, nous avons recruté des élèves de deux programmes différents. Cependant, même si nos élèves étaient en français de base, nous pouvions attester que l'école où s'est déroulée l'étude offrait un minimum d'une heure par jour en français, qu'elles offraient un environnement bilingue et que la majorité des élèves étaient bilingues. Nos affirmations se sont révélées vraisemblables puisqu'aucune différence significative n'a été trouvée entre les groupes pour le test de vocabulaire productif ( $p < 0,157$ ) et le test de vocabulaire réceptif ( $p < 0,153$ ). Si nos élèves n'avaient pas eu des connaissances lexicales similaires, ceci se serait reflété dans nos résultats. Or, la moyenne, quoique légèrement plus basse pour le test du vocabulaire productif chez les élèves du programme de français de base, n'a semble-t-il pas eu d'effet entre les groupes puisque l'échantillon des élèves du français de base est de petite taille. Le manque de disparité entre les résultats suggère que les élèves étaient du même calibre puisque si leurs connaissances avaient différé, ils auraient nécessité un plus grand nombre de rencontres pour apprendre le vocabulaire (Baker & coll., 1990). Certes, on remarque lors du test du vocabulaire productif que les élèves du programme de français de base connaissaient en moyenne 5,23 mots cibles comparativement à 7,22 mots cibles et 7,09 mots cibles pour les élèves du programme d'immersion française. Cet écart se rétrécit lors du test de vocabulaire réceptif puisque les élèves du programme de français de base démontrent en moyenne une connaissance 6,23 mots cibles contre 7,37 mots cibles et 6,71 mots cibles pour les élèves d'immersion française.

Dans nos résultats, nous pouvons aussi observer qu'en effet, certains élèves du programme de français de base ont de moins grandes connaissances lexicales. En regardant de plus près l'écart-type de chacun des groupes, on perçoit une hétérogénéité dans le groupe du programme de français de base. L'écart-type qui se situe à 3,42, nous indique que le plus faible élève connaît trois à quatre mots cibles de moins que la moyenne du groupe. Pour les groupes 1 et 3, l'écart-type est beaucoup moins prononcé, ce qui indique une homogénéité dans le groupe. L'hétérogénéité du groupe d'élèves de français de base nous a conduite à procéder à la correction de Welch, malgré tout, aucune différence significative n'a été démontrée entre les groupes ( $p < 0,157$ ).

Face à ces résultats, nous avons choisi fusionner les élèves du programme de français de base avec les élèves du programme d'immersion française pour ne former qu'un seul grand groupe. Ainsi, notre échantillon pour les intervalles uniformes est passé de 41 élèves à 54 élèves. Notre échantillon pour les intervalles gradués n'a pas augmenté, il est resté de 35 élèves.

### 6.3 Vocabulaire productif

Pour répondre à notre première question de recherche, nous avons fait passer un test de vocabulaire productif aux élèves. Un mois après avoir suivi les quatre leçons de la séquence pédagogique, nous leur avons demandé de se rappeler des mots cibles en complétant des mots dans une phrase contextualisée. Ne pouvant pas deviner le mot, les élèves étaient obligés de compléter le mot correctement selon la phonétique du mot pour obtenir une bonne réponse. Nous constatons que le groupe d'élèves des



intervalles uniformes a réussi aussi bien que le groupe d'élèves des intervalles gradués, malgré le fait que certains élèves avaient de faibles connaissances lexicales du français. Le fait d'avoir ajouté un plus grand nombre de lettres aux mots incomplets a certainement eu un effet positif sur le rappel des mots cibles. Avec une moyenne de rappel de 6,74 mots contre 7,09 mots, les analyses n'ont démontré aucune différence significative entre les deux groupes. Il n'est donc pas possible de conclure que l'espacement de la première récupération a un effet sur la mémorisation du vocabulaire pour le rappel du vocabulaire productif après une période d'un mois. Les résultats obtenus concordent avec les résultats des autres études (Cull, 2000; Kang & coll., 2014).

Dans un autre ordre d'idées, nous pouvons conclure que la fréquence de rencontres était suffisante pour emmagasiner les mots cibles dans la mémoire à long terme. Chaque mot a été vu au moins deux fois par leçon puisqu'au début de chaque leçon, une activité de réactivation des connaissances était prévue. Dans un premier temps, l'élève devait trouver la signification du mot cible lors d'une activité, puis l'ensemble du groupe corrigeait l'activité. Laufer et Rozoski- Roiblat (2011) évaluent qu'un nombre de 6 à 7 rencontres suffit pour apprendre un mot. Pour cette étude, nous pouvons affirmer, même si la leçon a été présentée par différents enseignants, que le nombre de rencontres a été minimalement de 8. Ceci a eu pour effet d'ancrer les connaissances sur une plus longue période de temps.

Par ailleurs, nous pouvons affirmer que le processus d'apprentissage a permis aux élèves d'accéder à une maîtrise du vocabulaire productif puisqu'ils ont été en moyenne capable de produire 6,74 mots pour le groupe 1 et 7,09 mots pour le groupe 2. La démonstration cette connaissance se démarque de celle des études de Cull (2000) et de Kang et coll. (2014). Dans leur étude, les apprenants démontraient une

reconnaissance de vocabulaire et non un rappel productif (Cull, 2000; Kang & coll., 2014). Nous ne pouvons témoigner de l'étude Schuetze et Weimer- Stuckmann (2011) puisque nous ignorons le type de test qui a servi à rendre compte de leur résultat.

#### 6.4 Vocabulaire réceptif

Notre deuxième question de recherche touchait l'amélioration des performances des élèves suite à une première évaluation. Dans un premier temps, nous avons fait passer un test de vocabulaire productif aux élèves et dans un deuxième temps, un test de vocabulaire réceptif. Nous en avons décidé ainsi parce que le vocabulaire réceptif était testé à partir d'un choix multiple. Comme c'est un choix multiple, les élèves revoyaient les mots une seconde fois. Selon Cull (2000), évaluer les élèves renforce l'ancrage des connaissances. Nous supposons donc que la vue des mots de vocabulaire aurait affecté leur performance. Conséquemment, le test de vocabulaire réceptif a été positionné en deuxième.

Ce test final n'indique pas forcément que la reconnaissance du vocabulaire est plus accessible que le rappel du vocabulaire. Le groupe 1 a reconnu en moyenne 7,09 tandis que le groupe 2 a reconnu en moyenne 6,71 mots. Ceci signifie que le premier groupe a amélioré ses performances comparativement au premier test, mais chez le deuxième groupe, ses performances se sont vues diminuées. Quoique les candidats aient eu 25 % de chance de deviner la bonne réponse (Webb, 2005), la performance du second groupe n'a pas été plus accrue.

Contrairement aux résultats de Kang et *coll.* (2014), nos résultats indiquent ce sont les élèves des intervalles uniformes qui ont mieux réussi que les élèves des intervalles gradués, et ce, par une légère avance de 0,38 de moyenne. Certes, il n'y a aucune différence significative entre les groupes. Il est difficile de dire si les résultats de Schuetze et Weimer- Stuckmann (2011) correspondent aux nôtres, car comme nous l'avons noté au chapitre précédent, ils auraient dû prendre en compte l'indépendance des données.

## 6.5 Conclusion

Tout comme Cull (2000), et Kang et *coll.* (2014), nous ne pouvons conclure que les intervalles uniformes et gradués jouent un rôle dans l'apprentissage du vocabulaire lorsque ceux-ci sont employés sur une courte période de temps. Notre étude avait comme objectif de vérifier si les intervalles de temps amélioraient la mémorisation du vocabulaire dans un contexte scolaire à partir d'une séquence pédagogique. Pour reproduire un milieu éducatif, nous avons testé les intervalles de temps en établissant une progression des apprentissages, ce qui n'était pas le cas dans l'étude de Cull (2000) et Kang et *coll.* (2014). Bien que nous ayons procédé à notre étude en nous basant sur une séquence d'apprentissage, nos résultats, quant à la mémorisation à moyen terme, sont peu différents de ceux trouvés par Cull (2000), Kang et *coll.* (2014), et Schuetze et Weimer- Stuckmann (2011). Aucune différence significative ne figure entre les résultats des tests de vocabulaire productif et de vocabulaire réceptif.



Par contre, si nous prenons chaque groupe séparément, c'est-à-dire que nous ne regroupons pas les élèves d'immersion avec les élèves de français de base, nous sommes forcée d'admettre que le principe de Karpicke et Roediger (2007a) ne s'applique pas pour l'étude des intervalles de temps avec un processus d'apprentissage sur une période de sept jours et pour un petit nombre de mots. Rappelons-nous que les chercheurs supposent que distancer la récupération des informations crée une meilleure mémorisation puisque l'effort fourni (Hulstijn & Laufer, 2001) pour accéder aux informations est accru (Karpicke & Roediger, 2007a). Cependant, les résultats révèlent que les élèves du groupe 1, c'est-à-dire des intervalles uniformes (0-1-1-1), réussissent légèrement mieux que les autres groupes (voir tableau 4.2). Les moyennes indiquent que le premier groupe s'est rappelé de 7,22 mots lors du premier test contre 5,23 mots et de 7,09 mots pour le deuxième et le troisième groupes. Lors du second test, le premier groupe, selon la même répartition, a reconnu 7,37 mots comparativement à 6,23 mots pour le deuxième groupe et 6,71 pour le troisième groupe. Néanmoins, nous ne décelons aucune différence significative entre les groupes.

D'un autre côté, si nous fusionnons les groupes des intervalles uniformes, nous n'arrivons toujours pas à prouver le principe de Karpicke et Roediger (2007a), car les résultats diffèrent pour les types de test. Dans le cas du test de vocabulaire productif, ce sont les élèves suivant un enseignement à intervalles gradués qui ont obtenu de meilleurs résultats avec une avance non significative de 0,35 de moyenne. Tandis que pour le test de vocabulaire réceptif, ce sont les élèves suivant un enseignement à intervalles uniformes qui ont mieux réussi avec une moyenne de reconnaissance de 7,09 mots contre 6,71 mots pour les élèves suivant un enseignement à intervalles gradués. Par conséquent, nous n'avons pas pu prouver que la première récupération du vocabulaire dans la mémoire à court terme influence la mémorisation. D'ailleurs, lorsque nous regardons les résultats de Cull (2000), de Kang et coll. (2014), et de

Schuetze et Weimer- Stuckmann (2011), nous ne pouvons déclarer qu'un intervalle de temps procure une meilleure mémorisation qu'un autre. Nous avons plutôt tendance à attribuer la variance des résultats d'une étude à l'autre à la performance individuelle des élèves. De plus, nous sommes d'avis, en nous basant sur nos résultats, que si l'apprenant fournit un effort plus grand pour récupérer ses connaissances antérieures, cela n'améliorera pas sa performance lors de l'évaluation, au contraire elle semble l'atténuer lorsqu'un processus d'apprentissage est en jeu (Schuetze & Weimer- Stuckmann, 2011), mais pas assez pour être significatif.

Finalement, nous croyons qu'une séquence d'enseignement basé sur un processus d'apprentissage aide les élèves à acquérir une connaissance productive du vocabulaire. Le test du vocabulaire productif révèle que non seulement les élèves sont capables de reconnaître les mots cibles, mais en plus, ils peuvent les nommer. L'enseignement du vocabulaire à partir d'un processus d'apprentissage, c'est-à-dire que les activités impliquaient les apprenants dans la tâche tout en présentant une gradation de l'effort, a amené les élèves à un niveau de connaissance plus élevé.

## 6.6 Limites de la recherche

Nous aurions aimé avoir un plus grand échantillon de sujets, mais aussi de mots cibles. D'ailleurs, nous avions au départ plus de neuf classes qui participaient à l'étude. Malheureusement, les consignes quant au moment de l'évaluation n'ont pas été suivies par tous les enseignants. Il nous a fallu exclure cinq classes pour cette raison. L'échantillon est ainsi passé de deux-cents personnes à quatre-vingt-neuf sujets. Dû à ce petit nombre, il est difficile d'obtenir des résultats significatifs et de les

extrapoler à l'ensemble de la population. Par conséquent, nous sommes prudente avec nos propos concernant l'influence du rythme d'enseignement sur la mémorisation. Certes, nos résultats ne sont pas très contrastants de ceux obtenus dans des études apparentées (Cull, 2000; Kang & coll., 2014; Schuetze & Weimer- Stuckmann, 2011).

Après avoir comptabilisé les résultats et avoir constaté une analogie entre ceux-ci, il nous semble qu'une autre évaluation des connaissances aurait été de mise pour déceler les effets du rythme d'enseignement à plus long terme. Malheureusement, la disponibilité des enseignants ne nous a pas permis de réévaluer les sujets.

Chaque enseignant est différent. Chez certains, la monotonie est au rendez-vous ce qui fait baisser la motivation des apprenants. Pour d'autres, tout est une partie de plaisir et ils ont toujours la technique pour rendre une activité agréable. Dans le cas de cette étude, les enseignants différaient d'une classe à l'autre. Alors que certains enseignants ont adoré la séquence pédagogique qu'on leur avait fournie, d'autres l'ont trouvée fastidieuse et cela s'est fait ressentir dans l'ambiance de la classe. Quoique la séquence pédagogique implique l'apprenant dans la tâche, il ne faut pas oublier que les sujets sont de jeunes enfants. Ceux-ci sont parfois très malléables aux dires et à l'attitude des adultes. Par ailleurs, comme l'enseignant n'était pas le même pour tous les sujets, cela nous empêche de déterminer si toutes les leçons ont été exécutées de la même façon et si cela a eu un impact sur la mémorisation.



## 6.7 Implications pédagogiques

Finalement, nous ne savons pas si nous pouvons attribuer les résultats aux conseils de Cull (2000) ou à la suggestion de Kang et *coll.* (2014). À la fin de son étude, Cull conseillait aux enseignants de réactiver les connaissances antérieures avant chaque leçon pour forcer les élèves à récupérer dans leur mémoire à court terme les connaissances afin de les transposer dans la mémoire à long terme. Lors de notre recherche, nous avons mis de l'avant les conseils de Cull (2000) tout comme nous l'avons fait avec la suggestion de Kang et *coll.* (2014). Pour leur part, Kang et *coll.* (2014) ont conclu leur étude en émettant l'idée que la mémorisation serait peut-être davantage influencée par l'efficacité du processus d'apprentissage plutôt que le rythme d'apprentissage en soi. Nous avons donc conçu une séquence d'activités qui suivait la progression du processus d'apprentissage tel qu'il a été présenté dans le chapitre portant sur la méthodologie, mais nous ne saurions dire si l'une des deux techniques est plus avantageuse que l'autre.

Néanmoins, cette recherche confirme notre hypothèse et réitère le fait que l'impact du rythme d'enseignement sur la mémorisation à court terme est moins probant qu'une réactivation des connaissances avant chaque leçon et un processus d'apprentissage. La pratique distribuée offre sans aucun doute la possibilité de revoir le vocabulaire. L'enseignant ne peut que profiter de ses avantages puisqu'elle permet de réactiver les connaissances antérieures et de mieux ancrer celles-ci dans la mémoire à long terme (Cull, 2000). Toutefois, y a-t-il une différence entre des intervalles gradués et des intervalles uniformes sur une courte période de temps? Cette étude suggère qu'il y avait peu d'effet sur la mémorisation. Donc, l'enseignant peut répartir ses leçons comme bon lui semble.

En regardant les résultats, nous constatons que les élèves ont atteint un niveau de connaissance leur permettant à la fois de reconnaître et de se rappeler des mots cibles dans une proportion de plus de 50 %. Ceci nous révèle que l'activation des connaissances et/ou un processus d'apprentissage renforcent les connaissances au point de les transférer de la reconnaissance au rappel du vocabulaire. Conséquemment, nous invitons les enseignants, tout comme Cull (2000) l'a précédemment fait, à revoir le vocabulaire avant chaque leçon, pour ensuite procéder à des activités qui stimulent l'apprentissage.

## CONCLUSION

Ce mémoire était divisé en six chapitres. Dans le premier, nous avons abordé le contexte de cette étude et avons exposé nos questionnements face au rythme d'enseignement tout en proposant une hypothèse de recherche. Dans le deuxième chapitre, nous avons recensé la littérature qui touche de près notre recherche. Dans le troisième chapitre, nous avons défini les concepts qui sous-tendent notre recherche. Dans le quatrième chapitre, nous avons décrit nos sujets, nos mots cibles, notre matériel pédagogique et nos instruments de mesure. Dans le cinquième chapitre, nous avons procédé à l'analyse de nos données. Finalement, dans le sixième chapitre, nous avons expliqué nos résultats et délimité les implications de notre recherche.

Nous avons découvert que les élèves d'immersion apprenaient plus facilement les mots cibles que les élèves de français de base et la fréquence de rencontre jouait un rôle dans l'apprentissage du vocabulaire. Toutefois, nous n'avons pas pu démontrer qu'un délai entre la première présentation et la première récupération pouvait créer une différence au niveau de la mémorisation du vocabulaire. L'effort fourni pour récupérer les informations dans la mémoire à court terme ne semble pas affecter la mémorisation. Néanmoins, comme l'échantillon de nos sujets et de nos mots cibles étaient de petite taille, nous espérons que cette recherche sera répétée afin d'arriver à des résultats plus concluants. Une méthodologie ainsi que du matériel pédagogique ont été élaborés pour réaliser cette étude et peuvent facilement être réutilisés dans une autre recherche. L'apprentissage du vocabulaire est un enjeu important dans le domaine des langues, nous souhaitons donc que ce sujet reçoive plus d'attention.



## BIBLIOGRAPHIE

- Adolphs, S. et Schmitt, N. (2003). Lexical coverage of spoken discourse. *Applied Linguistics*, 24(4), 425-438.
- Balota, D., Duchek, J. et Logan, J. (2007). Is expanded retrieval practice a superior form of spaced retrieval? A critical review of the extant literature. In J. Nairne (Ed.). *The Foundation of Remembering : Essays on Honor of Henri L. Roediger, III*. New York: Psychology Press.
- Baker, S. K., Simmons, D. C. et Kameenui, E. J. (1990). *Vocabulary acquisition : Synthesis of the research*. University of Oregon. National Center to Improve Tools of Educational.
- Bird, S. (2010). Effects of distributed practice on the acquisition of second language english syntax. *Applied Psycholinguistics*, 31(4), 635-650.
- Bloom, K., et Shuell, T. (1981). Effect of massed and distributed practiced on the learning and retention of second language vocabulary. *The Journal of Education Research*, 74(4), 245-248.
- Cepeda, N., Pashler, H., Rohrer, D., Vul, E. et Wixted, J. T. (2006). Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis. *Psychological Bulletin*, 132(3), 354-380.
- Cepeda, N., Coburn, N., Mozer, M., Pashler, H., Rohrer, D., et Wixted, J. T. (2009). Optimizing distributed practice : Theoretical analysis and practical implications. *Experimental Psychology*, 56(4), 236-246.
- Cobb, T. (1997). Is there any measurable from hands on concordancing. *System*, 25(3), 301-315.
- Cobb, T. (2007). Computing the vocabulary demands of L2 reading. *Language Learning and Technology*, 11(3), 38-63.

- Cobb, T. (2014). *Web Vocabprofil French*. Retrieved Sept 10, 2014, from [http://www.lextutor.ca/tests/yes\\_no\\_eng/test\\_1/](http://www.lextutor.ca/tests/yes_no_eng/test_1/).
- Conseil Canadien sur les apprentissages (2007). *L'enseignement en immersion française (rapport de 2007)*, Ottawa.
- Conway, A., Jarrold, C., Kane, M., Miyake, A., et Towser, J. (2007). *Variation in working memory*. New York: Oxford University Press.
- Cull, W. L., Shaughnessy, J. J. et Zechmeister, E.B. (1996). Expanding understanding of the expanding-pattern-of-retrieval mnemonic: Toward confidence in applicability. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 2, 365-378.
- Cull, W. L. (2000). Untangling the benefits of multiples studies opportunities and repeated testing for cued recall. *Applied Cognitive Psychology*, 14, 215-235.
- Éduscol. Portail national des professionnels de l'éducation, <http://eduscol.education.fr/cid47916/liste-des-mots-classee-par-frequence-decroissante.html>)
- Ellis, N. (2003). Memory for Language. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge, Cambridge: Cambridge University Press, 33-68.
- Gaudreau, L. (2010). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, Québec : Guérin.
- Germain, C. et Netten, J.(2004). Le français intensif au Canada – Intensive french in Canada. *Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*, 60(3), 251-262.
- Goupil, G. et Lusignan, G. 1993. *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Québec: Gaëtan Morin.

- Hart, B., Risley, T. (2003). The early catastrophe: The 30 million gap by age 3. *American Educator*, 1-6.
- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 303-317.
- Hirsh, D. et Nation, P. (1992). What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure. *Reading in a Foreign Language*, 8(2), 689-696.
- Horst, M. (2000). *Text encounters of the frequent kind: Learning L2 vocabulary through Reading*. Thèse de doctorat inédite, Swansea: University of Wales.
- Hu, M. et Nation, P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13, 403-430.
- Hulstijn, J. et Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning*, (September), 539-558.
- Kang, S. H. K, Lindsey, R. V., Mozer, M. C., et Pashler, H. (2014). Retrieval practice over the long term: Should spacing be expanding or equal-interval? *Psychonomic Bulletin & Review*, 1-7.
- Karpicke, J. et Roediger, H. (2006). The power of testing memory. *Perspectives on Psychological Science*, 1(3), 180-210.
- Karpicke, J. et Roediger, H. (2007a). Expanding retrieval practice promotes short-term retention, but equally spaced retrieval enhances long-term retention. *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory, and Cognition*, 33(4), 704-719.
- Karpicke, J. et Roediger, H. (2007 b). Repeated retrieval during learning is the key to long-term retention. *Journal of Memory and Language*, 57(2), 151-162.
- Klein-Braley, C. et Raatz, U. (1984). A survey of research on the C-test. *Language Testing*, 1, 134-46.



- Krathwohl, D. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*. College of Education, The Ohio State University, 41(4), 212-218.
- Landauer, T. et Bjork, R. (1978). Optimum rehearsal patterns and learning names. *Practical Aspects of Memory*. London: Academic Press, 625-632.
- Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension? in P.J. Arnaud and H. Béjoint (eds). *Vocabulary and Applied Linguistics*, 126-132.
- Laufer, B. (2005). Instructed second language vocabulary learning: The fault in the 'default hypothesis'. *Investigations in Instructed Second Language Acquisition*. Amsterdam: Mouton de Gruyter, 286-303.
- Laufer, B et Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness. *Language Learning*, 54(3), 399-436.
- Laufer, B. et Nation, P. (1999). A vocabulary size test of controlled productive ability. *Language Testing*, 16(1), 33-51.
- Laufer, B. et Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16(3), 307-322.
- Laufer, B. et Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22(1), 1-26.
- Laufer, B. et Rozovski-Roitblat, B. (2011). Incidental vocabulary learning: The effect of task type, word occurrence and their combination. *Language Teaching Research*, 15(4), 391-411.
- Laufer, B. et Shmueli, K. (1997). Memorizing new words: Does teaching have anything to do with it? *RELC Journal*, 28(1), 89-108.
- Lee, S. (2003). ESL learners' vocabulary use in writing and the effects of explicit vocabulary instruction. *System*, 31(4), 537-561.

- Lieury, A. (2003). Mémoire et apprentissages scolaire. *Études de Linguistique Appliquée*, 130, 179-186. URL : [www.cairn.info/revue-ela-2003-2-page-179.htm](http://www.cairn.info/revue-ela-2003-2-page-179.htm).
- Logan, J. et Balota, D. (2008). Expanded vs. equal-interval spaced retrieval practice: Exploring different schedules of spacing and retention interval in younger and older adults. *Neuropsychology, development, and cognition. Section B, Aging, neuropsychology and cognition*, 15(3), 257-280.
- Meara, P. (1992). *EFL vocabulary tests*. Centre for Apply Language Studies, Swansea: University of Wales Swansea.
- Meara, P. et Buxton, B. (1987). An alternative to multiple choice vocabulary tests. *Language Testing*, 4(2), 142-154.
- Mesynski, K. (1983). Issues concerning the acquisition of knowledge: Effects on vocabulary training on reading comprehension. *Review of Educational Research*, 53, 253-279.
- Min, H. (2008). EFL vocabulary acquisition and retention: Reading plus vocabulary enhancement activities and narrow reading. *Language Learning*, 58(1), 73-115.
- Ministère de l'éducation et de la petite enfance de l'Île-du-Prince-Édouard, *Programme de français en immersion 5<sup>e</sup> année*, 2010.
- Mondria, J., et Mondria- De Vries, S. (1994). Efficiently memorizing words with the help of words cards and "Hand computer": Theory and application, *System*, 22(1), 47-57.
- Morris, L., Simard, D., Hus, Y. et Bastien, M. (2005). *Les mots pour le dire : richesse lexicale et réussite scolaire au primaire*. Rapport de recherche. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Murray, S., et Undermann, B. (2003). Massed versus distributed practiced: Which is better? *Cahperd Journal*, 28(1), 19-22.

- Nagy, W. (2009). On the role of context in first- and second- language vocabulary learning. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge, Cambridge University Press, 64- 83.
- Nagy, W., Herman, P. et Anderson, R. (1985). Learning words in context. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 233-253.
- Nault, T. (1998). *L'enseignement et la gestion de classe*. Québec : Logique.
- Nation, P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Newbury House.
- Nation, P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening. *The Canadian Modern Language Review*, 500, 59-82.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pashler, H., Zarrow, G. et Triplett, B. (2003). Is temporal spacing of tests helpful even when it inflates error rates? *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, and Cognition*, 29(6), 1051-1057.
- Pavlik, P. et Anderson, J. (2005). Practice and forgetting effects on vocabulary memory: An activation-based model of the spacing effect. *Cognitive Science*, 29, 559-586.
- Peters, M. (2005). Développement des compétences en français langue seconde au Québec. *The French Review*, 78(6), 1204-1214.
- Read, J. (1993). The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge. *Language Testing*, 10, 355-371.
- Read, J. (1998). Validating a test to measure depth of vocabulary knowledge. *Validation in Language Assessment*, Mahwah, NJ: Erlbaum, 41-60.
- Riegel, M., Pellat, J-C. et Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Quadrige/PUF.



- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in teaching language*. New York: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2008). Instructed Second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3) 329-363.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary : A vocabulary research manual*. New York: Palgrave Macmillan.
- Schmidt, R., et Bjork, R. (1992). New conceptualizations of practice : Common principles in three paradigms suggest new concepts for training. *American Psychological Society*, 3(4), 207-217.
- Schmitt, N., Jang, X. et Grabe, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 95(1), 23-43.
- Schmitt, N., Schmitt, D. et Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behavior of two new versions of vocabulary levels test. *Language Testing*, 18(1), 55-88.
- Schuetze, Ulf. et Weimer-Stuckmann, G. (2011). Retention in SLA lexical processing. *CALICO Journal*, 28(2), 1-13.
- Swain, M. et Lapkin, S. (2011). The quiet evolution of language and cultural relations. *Canadian Issues : Thèmes canadiens, automne*, 14-17.
- Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K. et Wagner, R. K. (2006). Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies in Reading*, 10(4), 381-398.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. England : Pearson Educational Limited.
- Tréville, M-C. et Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette F.L.E.

- Valdés, G. (2001), Heritage language students : Profiles and possibilities. *Heritage Languages in America: Preserving a National Ressource*. Center for Applied Linguistics and by Delta Systems co.
- van der Linden, E. (2006). Lexique mental et apprentissage des mots. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, XI-I, 33-44.
- Webb, S. (2005). The effects of writing and reading on word knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 33-52.
- Webb, S. (2007). The effects of repetition vocabulary knowledge. *Applied Linguistics*, 28(1), 45-65.
- Zahar, R., Cobb, T. et Spada, N. (2001). Acquiring vocabulary through reading: Effects of frequency and contextual richness. *Canadian Modern Language Review*, 57(4), 542-572.

## ANNEXE A

### Les consignes du test de vocabulaire productif

L'enseignant distribue les feuilles. Pendant que les élèves reçoivent leur feuille, l'enseignant écrit au tableau :

	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
beau		
gélard		

Puis l'enseignant dit aux élèves :

- • Maintenant, nous allons faire un exemple ensemble. L'enseignant lit l'exemple et demande aux élèves s'ils connaissent le mot « beau ». Donc, il leur demande de cocher « oui » pour « beau », puis il fait l'exemple avec « gélard » et leur demande s'ils connaissent le mot. Alors, vous cochez « non » pour « gélard ». Si un élève répond qu'il connaît « gélard », vous lui dites que le mot n'existe pas et si personne dit ne connaître le mot, vous leur dites que c'est normal parce qu'il n'existe pas. Par conséquent, ils doivent cocher « non » pour « gélard ».

Si un élève ne comprend pas, vous lui refaites un exemple au tableau avec les mots « tableau » et « selean ».

Ensuite l'enseignant mentionne qu'il aimerait qu'ils remplissent un petit questionnaire à la fin du test. L'enseignant leur dit :

- Je suis curieux et j'aimerais savoir quelle langue tu parles avec tes parents et quelle langue tu préfères parler.
- Par exemple, si tu parles plus souvent en français avec ta mère, tu encercles « français » et si c'est l'anglais, et bien tu encercles « anglais ».

L'enseignant ramasse le test quand tout le monde a terminé.







## ANNEXE B

Le premier posttest est fait trois semaines après la fin de la SAE.

Donc, si vous avez terminé :

- le 15 janvier, vous commencez le posttest le 5 février 2014
- le 16 janvier, vous commencez le posttest le 6 février 2014
- le 17 janvier, vous commencez le posttest le 7 février 2014

Consignes pour le posttest :

- Dites aux élèves que vous allez tester leurs connaissances du vocabulaire sur la bande dessinée.
- Si vos élèves vous demandent si les résultats comptent au bulletin, vous leur répondez que oui puisque c'est un test.
- Vous dites aux élèves de faire de leur mieux et rassurez-les en leur disant qu'ils sont meilleurs qu'ils croient.
- Vous distribuez les feuilles, puis **vous faites le premier exemple avec eux.**
- Assurez-vous que l'imprimé des dessins est clair.
- Les élèves doivent tout simplement compléter le mot.
- Les fautes d'orthographe ne comptent pas. On vérifie s'ils ont acquis le mot de façon à le produire oralement.
- **Ne corrigez pas le test** avec les élèves parce qu'une semaine plus tard, ils passeront un test réceptif. Vous pouvez leur donner les résultats sans leur remettre leur test ou garder les résultats secrets, je corrigerai les tests.

Pour toutes questions, téléphonez-moi 579-394-0663 ou envoyez-moi un courriel. Si jamais je suis au travail, laissez-moi un message sur mon répondeur.

Bon test,

Katty



Nom : \_\_\_\_\_







### Évaluation

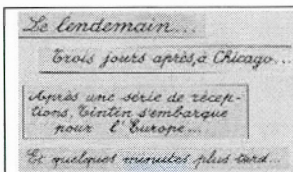
Lis les phrases et essaie de compléter les mots incomplets. Un dessin est mis en début de phrase pour t'aider à compléter le mot.

Exemple :



Ce matin, j'ai mangé un yo \_\_\_\_\_ pour déjeuner.

	1. Sarah dessine un idéo _____ dans sa bande dessinée pour démontrer que son personnage est en colère.
	2. Lorsque je regarde par ma fenêtre, j'ai une vue pano _____ du paysage devant moi.
	3. Marc fait des bulles qui ont la forme d'elli _____.
	4. Francis fait des sons avec sa bouche, il invente des onom _____ pour faire rire ses amis.
	5. Dans les dessins, les cœurs évo _____ l'amour.
	6. Sophie écrit les paroles de ses personnages dans des phyl _____.



7. Lorsque Sam commence une bande dessinée, il écrit des réci\_\_\_\_\_ pour indiquer le lieu et le moment de l'histoire.



8. Dans une bande dessinée, chaque image est une vign\_\_\_\_\_.



9. Le béd\_\_\_\_\_ termine sa bande dessinée avant d'aller se coucher.

## ANNEXE C

### Le deuxième posttest

Le deuxième posttest est fait quatre semaines après la fin de la SAE.

Donc, si vous avez terminé :

- le 15 janvier, vous commencez le posttest le 12 février 2014
- le 16 janvier, vous commencez le posttest le 13 février 2014
- le 17 janvier, vous commencez le posttest le 14 février 2014

Consignes pour le posttest :

- Dites aux élèves que vous allez une fois de plus tester leurs connaissances du vocabulaire sur la bande dessinée.
- Si vos élèves vous demandent si les résultats comptent au bulletin, vous leur répondez que oui puisque c'est un test.
- Vous dites aux élèves de faire de leur mieux et rassurez-les en leur disant qu'ils sont meilleurs qu'ils croient.
- Vous distribuez les feuilles, puis **vous faites le premier exemple avec eux.**
- Les élèves doivent tout simplement choisir le mot qui complète la phrase.
- **Ne corrigez pas le test** avec les élèves. Vous pouvez leur donner les résultats sans leur remettre leur test ou garder les résultats secrets, je corrigerai les tests.

Pour toutes questions, téléphonez-moi 579-394-0663 ou envoyez-moi un courriel. Si jamais je suis au travail, laissez-moi un message sur mon répondeur.

Bon test,

Katty



Nom : \_\_\_\_\_

## Évaluation

Encerle le mot qui correspond à la définition.

Exemple : Un fruit rouge récolté en automne est \_\_\_\_\_ .

- a) Un ananas
- b) Un bleuet
- c) Une pêche
- d) Une pomme

1. Francis fait des sons avec sa bouche, il invente des \_\_\_\_\_ pour faire rire ses amis.

- a) bédéistes
- b) idéogrammes
- c) onomatopées
- d) phylactères

2. Lorsque je regarde par ma fenêtre, j'ai une vue \_\_\_\_\_ de la ville devant moi

- a) grande
- b) moyenne
- c) panoramique
- d) superficielle

3. Marc fait des bulles qui ont la forme \_\_\_\_\_ .

- a) de carré
- b) d'ellipse
- c) de rectangle
- d) de triangle

4. Dans les dessins, les têtes de mort \_\_\_\_\_ la colère.

- a) crient
- b) écrivent
- c) évoquent
- d) racontent

5. Laura dessine \_\_\_\_\_ en forme de cœur dans sa bande dessinée pour démontrer que son personnage est en amour.

- a) un idéogramme
- b) une image
- c) une ligne de mouvement
- d) une onomatopée

6. Mathieu écrit les paroles de ses personnages dans des \_\_\_\_\_.

- a) bédéistes
- b) idéogrammes
- c) onomatopées
- d) phylactères

7. Lorsque Charles commence une bande dessinée, il fait des \_\_\_\_\_ pour indiquer le lieu et le moment de l'histoire.

- a) lignes de mouvement
- b) plans panoramiques
- c) récitatifs
- d) vignettes

8. Dans une bande dessinée, chaque image est \_\_\_\_\_.

- a) un bédéiste
- b) une onomatopée
- c) un récitatif
- d) une vignette

9. \_\_\_\_\_ termine sa bande dessinée avant de souper.

- a) L'artiste
- b) Le bédéiste
- c) Le comédien
- d) Le comique

## ANNEXE D

# Leçon 1

### Cette leçon comprend :

- Mise en situation
- Le vocabulaire de la bande dessinée
- Les phylactères
- Les idéogrammes
- Le squelette de la bande dessinée (facultatif)

### Mise en situation

- a) L'enseignant mentionne aux élèves qu'il existe plusieurs genres littéraires.
  - Comme certains d'entre vous le savent, il y a différents genres littéraires. C'est-à-dire, il y a différentes façons d'écrire des histoires. Il y a le roman, le conte, la légende, la fable et la bande dessinée.
  - Cette semaine, nous explorerons le genre de la bande dessinée.
- b) L'enseignant pose les questions suivantes aux élèves (vous pouvez changer la formulation des phrases):
  - Est-ce que vous connaissez des bandes dessinées?
  - Est-ce que vous lisez des bandes dessinées?
  - Pouvez-vous me nommez des titres d'album ou de série.
  - Pourquoi est-ce que vous aimez les bandes dessinées?
  - Est-ce que vous savez comment on appelle l'auteur d'une bande dessinée?
  - Est-ce que vous connaissez le vocabulaire qui décrit la bande dessinée?
- c) Par la suite, l'enseignant mentionne que dans les prochains jours, ils se mettront dans la peau d'un auteur de bandes dessinées en vue de créer une petite bande dessinée.
- d) L'enseignant présente alors le plan de cours :
  - Dans un premier temps, nous découvrirons le vocabulaire entourant la bande dessinée. Ensuite, nous verrons les différents phylactères et les idéogrammes ainsi que les lignes de mouvement. Finalement, si nous avons le temps, vous complèterez le squelette de la bande dessinée. Puis, nous corrigerons l'activité en grand groupe

### Le vocabulaire de la bande dessinée :

1. L'enseignant explique aux élèves qu'il distribuera une feuille sur le vocabulaire de la bande dessinée et une feuille sur laquelle il y a des images. L'enseignant fait l'activité avec le groupe. Il en profite pour montrer des stratégies d'apprentissage comme procéder par élimination lorsqu'on ne connaît pas une réponse. L'enseignant lit les définitions aux enfants et leur demande de deviner l'image qui correspond à la définition. Ensuite, les élèves pourront découper leurs images pour les coller sur les cases correspondantes.



## Les phylactères

1. L'enseignant explique aux enfants que ce qui caractérise une bande dessinée sont les phylactères ainsi que les vignettes qui illustrent les personnages et le déroulement de l'histoire. Comme une bande dessinée repose sur l'illustration, l'auteur illustre même les paroles des personnages. Par conséquent, dans une bande dessinée, le lecteur peut savoir si le personnage parle, pense ou crie. Pour ce faire, il doit regarder attentivement les phylactères.
2. L'enseignant lit avec les élèves la feuille sur *Les phylactères*.

## Les idéogrammes et les lignes de mouvement

1. L'enseignant lit ce qu'est un idéogramme et ensuite, il fait l'activité oralement avec les élèves.
2. Idem pour les lignes de mouvement.
3. **À noter que chaque fois que l'enseignant verra un idéogramme ou des lignes de mouvement sur une vignette lors des activités subséquentes, il demandera aux élèves d'indiquer quel type d'élément graphique c'est.**
4. Cette activité est suivie d'une activité orale dans laquelle les élèves indiquent quel élément graphique est présent dans l'image. L'enseignant peut aussi leur demander d'évoquer l'émotion qui y correspond.

## FACULTATIF

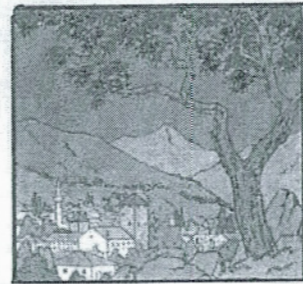
Squelette de la bande dessinée



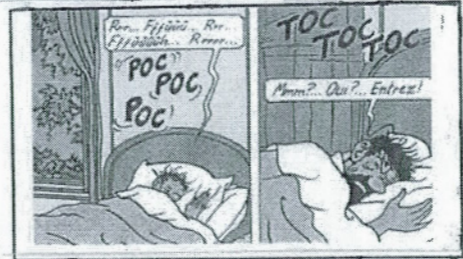
Le **gros plan** met en valeur un objet ou un personnage



Le **plan moyen** montre un ou plusieurs personnages de la tête au pieds



Le **plan panoramique** montre tout le décor.








## Le vocabulaire de la bande dessinée

Un album	Livre dans lequel il y a beaucoup d'images	Pas d'exemple
Une BD	(prononcé une <i>bédé</i> ), un album de bandes dessinées	Pas d'exemple
Un bédéiste	Auteur de bandes dessinées	Pas d'exemple
Une vignette	L'espace où le moment de l'action est dessiné.	
Un phylactère	L'espace où les paroles et les pensées des personnages sont inscrites. Habituellement, le phylactère est en forme d'ellipse.	
Un récitatif	Texte écrit dans la vignette qui indique le temps et / ou le lieu de l'action.	

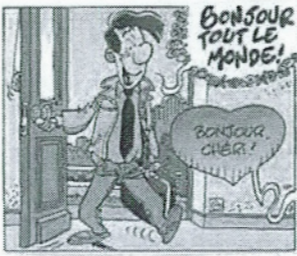

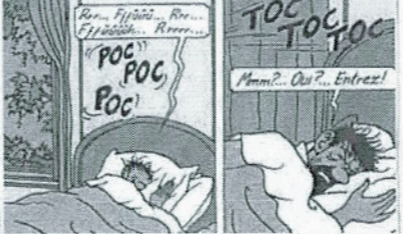


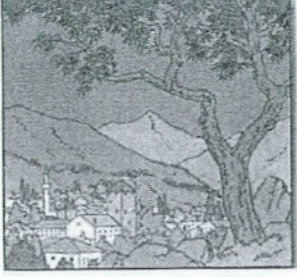


Un idéogramme	Forme donnée au phylactère ou dessin qui évoque les sentiments du personnage	
Les lignes de mouvement	Ligne qui représente un mouvement	
Une onomatopée	Mot qui évoque le son produit par un objet ou un personnage. Exemple : Toc, toc, toc. Quelqu'un frappe à la porte.	
Les plans	La façon dont les objets et les personnages sont illustrés.	
Le gros plan		
Le plan moyen		
Le plan panoramique		

## Le vocabulaire de la bande dessinée

Un album	Livre dans lequel il y a beaucoup d'images	Pas d'exemple
Une BD	(prononcé une <i>bédé</i> ), un album de bandes dessinées	Pas d'exemple
Un bédéiste	Auteur de bandes dessinées	Pas d'exemple
Une vignette	L'espace où le moment de l'action est dessiné.	
Un phylactère	L'espace où les paroles et les pensées des personnages sont inscrites. Habituellement, le phylactère est en forme d'ellipse.	
Un récitatif	Texte écrit dans la vignette qui indique le temps et / ou le lieu de l'action.	



Un idéogramme	Forme donnée au phylactère ou dessin qui évoque les sentiments du personnage	
Les lignes de mouvement	Ligne qui représente un mouvement	
Une onomatopée	Mot qui évoque le son produit par un objet ou un personnage. Exemple : Toc, toc, toc. Quelqu'un frappe à la porte.	
<b>Les plans</b>  Le gros plan  Le plan moyen  Le plan panoramique	La façon dont les objets et les personnages sont illustrés.	<div data-bbox="906 1136 1091 1391">  <p>Le <b>gros plan</b> met en valeur un objet ou un personnage</p> </div> <div data-bbox="906 1412 1139 1668">  <p>Le <b>plan moyen</b> montre un ou plusieurs personnages de la tête au pieds</p> </div> <div data-bbox="906 1753 1203 2030">  <p>Le <b>plan panoramique</b> montre tout le décor.</p> </div>



## Les phylactères

Il existe différents types de phylactère.

Dans un phylactère où le personnage parle :

- le phylactère est généralement en forme d'ellipse



Dans un phylactère où le personnage crie :

- la forme du phylactère peut ressembler à un éclair
- l'écriture des lettres est plus grosse



Dans un phylactère où le personnage pense :

- la forme du phylactère ressemble à un nuage





Repère les différents phylactères. Trace les phylactères:

- en vert quand le personnage parle
- en rouge quand le personnage crie
- en jaune quand le personnage pense

1.



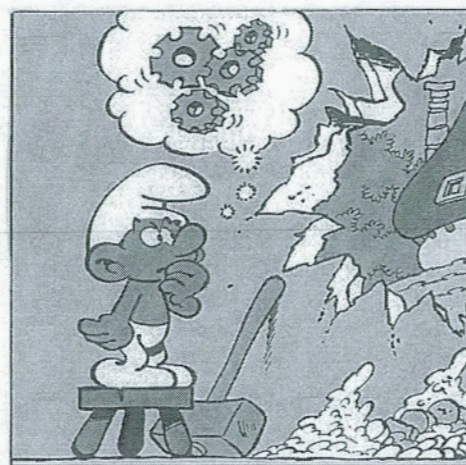
2.



3.



4.



5.



6.





## Les idéogrammes

Un moyen utilisé par le bédéiste pour évoquer les sentiments est un idéogramme.

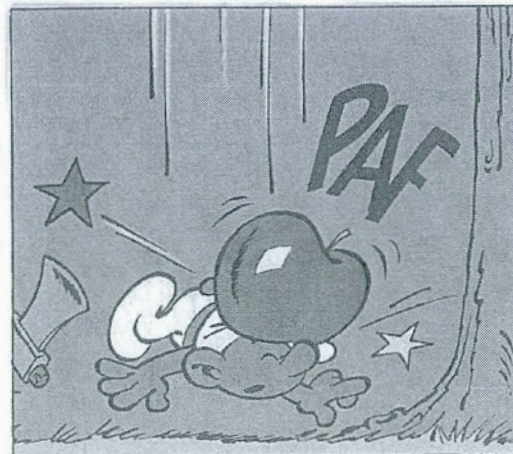
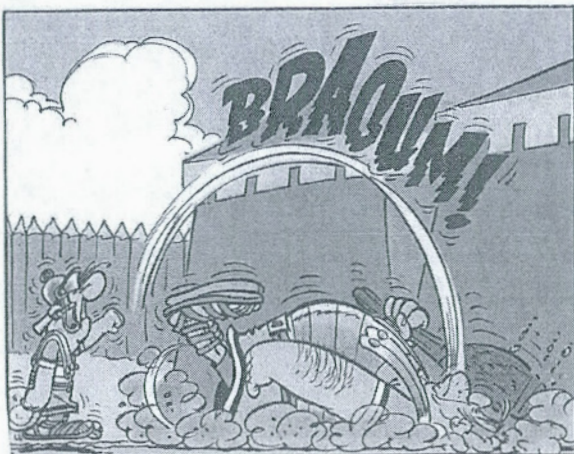
1. Identifie le sentiment évoqué dans les différentes vignettes.



## Les lignes de mouvement

Les lignes de mouvement permettent au bédéiste d'évoquer les actions des personnages ou des objets.

1. Identifie l'action des personnages et des objets de chacune des vignettes.





## Les idéogrammes et les lignes de mouvement

Dis s'il y a un idéogramme ou une ligne de mouvement dans la vignette.

1.



2.



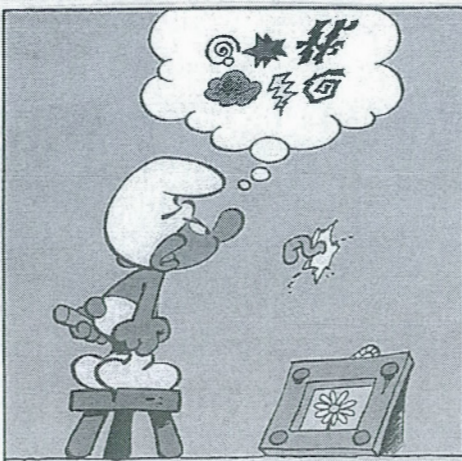
3.



4.



5.



6.





# Squelette d'une bande dessinée

4



2

3 (un plan)

5



6

7

# Leçon 2

## Cette leçon comprend :

- Mise en situation
- Le match parfait
- Les onomatopées
- Les actions des personnages

## Mise en situation

L'enseignant informe les élèves qu'ils poursuivent l'activité sur la bande dessinée. Il leur présente le plan de cours.

## Le match parfait

1. L'élève associe les images aux mots de vocabulaire + les définitions. **Activité individuelle.**

## Les onomatopées :

1. L'enseignant mentionne aux élèves que les bédéistes utilisent les onomatopées pour reproduire le son des objets ou pour évoquer les sentiments des personnages. Les onomatopées peuvent être employées dans les phylactères ou dans les encadrés.
  - a. Est-ce que quelqu'un se souvient ce qu'est un phylactère? C'est la bulle du dialogue.
  - b. Qu'est-ce que ça veut dire évoquer?
2. Quand les onomatopées sont exprimées dans les phylactères, il y a habituellement un point d'exclamation ou d'interrogation à la fin de la phrase. Alors que si l'onomatopée est employée dans un encadré, il n'y a pas forcément de point à la fin de la phrase.
3. L'enseignant en profite pour leur demander ce que cela signifie lorsqu'il y a seulement un point d'exclamation ou d'interrogation dans le phylactère.



## Les actions des personnages

1. L'enseignant mentionne aux élèves qu'ils apprendront à déceler les actions des personnages grâce aux paroles de ceux-ci, maintenant qu'ils en connaissent un peu plus au sujet de la bande dessinée
2. Il leur rappelle que ce qui caractérise une bande dessinée c'est le fait que tout est illustré par le bédéiste.
3. Il demande aux élèves d'énumérer les trois principales façons de s'exprimer des personnages : parler, crier, penser et les manières qu'il est possible pour le lecteur d'en prendre conscience (écriture des lettres, forme des phylactères).
4. Puis, l'enseignant distribue la feuille sur les actions des personnages.
5. **Lors de l'activité, l'enseignant leur demande de repérer s'il y a des éléments graphiques (idéogramme, lignes de mouvement)**

## L'anatomie d'une BD

1. S'il reste du temps, l'enseignant peut faire cette activité avec les élèves.

## Les onomatopées à l'oral :

1. Petite activité de 5 minutes pour que les enfants se détendent et bougent un peu.
2. En équipe de deux, les enfants verbalisent des onomatopées à tour de rôle pendant que son camarade essaie de deviner ce à quoi il correspond.

## Le match parfait

\_\_\_ Un bédéiste

a) Forme donnée au phylactère ou dessin qui évoque les sentiments du personnage.



\_\_\_ Une vignette

b) Mot qui évoque le son produit par un objet ou un personnage.



\_\_\_ Un phylactère

c) L'espace où un texte indique le lieu ou le temps de l'histoire.



\_\_\_ Un récitatif

d) Ce plan montre tout le lieu de l'histoire.



\_\_\_ Un idéogramme

e) Ligne qui représente un mouvement.



\_\_\_ Des lignes de mouvement

f) L'espace où un moment de l'histoire est dessiné.



\_\_\_ Une onomatopée

g) L'espace où les paroles et les pensées des personnages sont inscrites. Habituellement, le phylactère est en forme d'ellipse.



\_\_\_ Un plan panoramique

h) Auteur de bandes dessinées.





Nom : \_\_\_\_\_

## Les onomatopées

Les onomatopées sont de petits mots qui évoquent un sentiment ou un bruit.  
Voici quelques exemples d'onomatopées dans les phylactères.



1. Lis bien chaque phrase dans la section *Texte* du tableau.
2. Choisis, parmi celles du rectangle gris, l'onomatopée que tu crois qui conviendrait le mieux à ce texte.

Atchoum!	Crac! Crac!	Ding Dong!	Dring Dring!	Bang!	Plouf!	Glou glou!	Tic tac tic tac!	Aaaaaaah!	Pan! Pan!
----------	----------------	---------------	-----------------	-------	--------	---------------	---------------------	-----------	--------------

	Texte	L'onomatopée qui convient le mieux
1	Cette horloge va me rendre folle!	
2	Elle a eu vraiment peur.	
3	Quel mauvais rhume que tu as attrapé!	
4	Est-ce que quelqu'un peut répondre au téléphone?	
5	Les branches mortes craquent sous ses pas.	
6	Un à un, les enfants plongent dans la piscine.	
7	Je ne crois pas qu'il est à la maison.	
8	Elle avait vraiment soif!!!	
9	La saison de la chasse vient de débuter et dans la forêt...	
10	Il est parti en claquant la porte.	



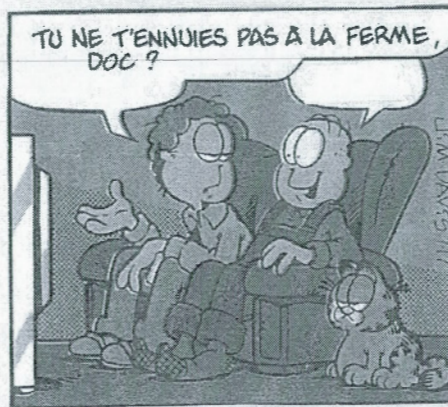
## Les actions de personnage

Dans la bande dessinée, tu remarqueras que le personnage fait différentes action.

Parfois, le personnage **affirme quelque chose** ou **répond à une question**. Cette phrase se termine par un point.



Le personnage **pose une question**. Cette phrase se termine par un point d'interrogation.



Le personnage **pousse un cri** ou il est **surpris** ou **donne un ordre**. Cette phrase se termine par un point d'exclamation. Souvent, dans une phrase exclamative, les lettres sont plus grosses.





## Sais-tu reconnaître ce que le personnage fait?

Regarde dans les phylactères suivants et encercle la ou les bonnes réponses.

Trace les phylactères:

- en vert quand le personnage parle
- en rouge quand le personnage crie
- en jaune quand le personnage pense

1.



1. Qu'est-ce que le personnage fait?

- a) Il pose une question
- b) Il répond à une question
- c) Il affirme quelque chose
- d) Il pousse un cri
- e) Il donne un ordre
- f) Il est surpris

2. Dans la vignette, il y a ...

- a) une onomatopée
- b) une ligne de mouvement
- c) un idéogramme

2.



1. Qu'est-ce que le personnage fait?

- a) Il pose une question
- b) Il répond à une question
- c) Il affirme quelque chose
- d) Il pousse un cri
- e) Il donne un ordre
- f) Il est surpris

2. Dans la vignette, il y a ...

- a) une onomatopée
- b) une ligne de mouvement
- c) un idéogramme



3.



1. Qu'est-ce que le personnage fait?

- a) Il pose une question
- b) Il répond à une question
- c) Il affirme quelque chose
- d) Il pousse un cri
- e) Il donne un ordre
- f) Il est surpris

2. Dans la vignette, il y a ...

- a) une onomatopée
- b) une ligne de mouvement
- c) un idéogramme

4.



1. Qu'est-ce que le personnage fait?

- a) Il pose une question
- b) Il répond à une question
- c) Il affirme quelque chose
- d) Il pousse un cri
- e) Il donne un ordre
- f) Il est surpris

2. Dans la vignette, il y a ...

- a) une onomatopée
- b) une ligne de mouvement
- c) un idéogramme

5.



1. Qu'est-ce que le personnage fait?

- a) Il pose une question
- b) Il répond à une question
- c) Il affirme quelque chose
- d) Il pousse un cri
- e) Il donne un ordre
- f) Il est surpris

2. Dans la vignette, il y a ...

- a) une onomatopée
- b) une ligne de mouvement
- c) un idéogramme



## L'anatomie d'une bande dessinée

album	idéogramme	onomatopées	panoramique	phylactères	récitatifs	vignette
-------	------------	-------------	-------------	-------------	------------	----------

**Place les mots de l'encadré au bon endroit dans le texte.**

Comme tu l'as appris, une bande dessinée est composée de différents éléments. Dressons-en la liste ensemble.

Tout d'abord, le dessin est illustré dans un cadre que l'on nomme une \_\_\_\_\_. La plupart du temps, elle est rectangulaire. Celle-ci peut présenter différents plans comme un plan moyen, un gros plan ou encore un plan \_\_\_\_\_.

Parfois, en haut de la vignette, un court texte indique le lieu, le temps où l'histoire déroule. Généralement de forme rectangulaire, ces boîtes sont les \_\_\_\_\_. Ils peuvent être courts, « Pendant ce temps... », ou plus étoffés, comme dans les aventures d'*Astérix et Obélix*, « Nous sommes en 50 avant Jésus-Christ; toute la Gaule est occupée par les Romains... Toute? ».

Lorsque que les personnages parlent, les paroles sont dans des bulles en forme d'ellipse. Ces bulles se nomment des \_\_\_\_\_. Toutefois, quand le personnage pense ou rêve, l'ellipse prend la forme d'un nuage.

Dans les bandes dessinées, les \_\_\_\_\_ sont régulièrement employées. Ces mots évoquent un bruit ou une action, par exemple on utilise « ouin » pour les pleurs d'un enfant. Par contre, lorsque c'est une pensée qui est représentée, le bédéiste utilise un \_\_\_\_\_. Habituellement, il n'est pas dans un phylactère, mais dans l'espace de la vignette pour montrer la résonance du bruit.

Si on recueille plusieurs vignettes ensemble et qu'on les met dans un livre, ce livre devient un \_\_\_\_\_ de bandes dessinées.

# Leçon 3

## Cette leçon comprend :

- Chasse aux trésors
- Les types de phrase
- Les onomatopées et les émotions
- Les lignes de mouvement et les idéogrammes
- L'analyse d'une vignette

## La chasse aux trésors :

Les élèves réalisent l'activité individuellement. L'enseignant leur distribue la feuille qui contient différentes vignettes. L'élève doit remplir la feuille en inscrivant un exemple pour chacun des termes.

L'enseignant peut demander aux élèves de venir à l'avant et montrer les exemples qui correspondent aux termes. Cette activité prend 30 minutes.

## Les onomatopées à l'écrit

L'enseignant mentionne aux élèves qu'ils feront une revue des onomatopées, cette activité sera suivie d'une activité orale.

## Les onomatopées à l'oral

Après les onomatopées à l'écrit, les élèves se positionnent en dyade. Chaque élève reçoit une feuille sur laquelle sont inscrites des onomatopées. Ils doivent, à tour de rôle en équipe de deux, produire le son de l'onomatopée et son partenaire doit deviner l'émotion ou le bruit qui s'y rattache. L'enseignant fait un exemple avec les élèves pour qu'ils comprennent bien.

Exemple : GRRRRR = chien qui grogne

## OU

L'enseignant invite un élève à la fois à venir à l'avant faire des onomatopées

## L'analyse des vignettes

L'enseignant demande aux élèves de lire les vignettes et de les analyser, ils peuvent le faire en équipe.



## Petites bandes dessinées





7



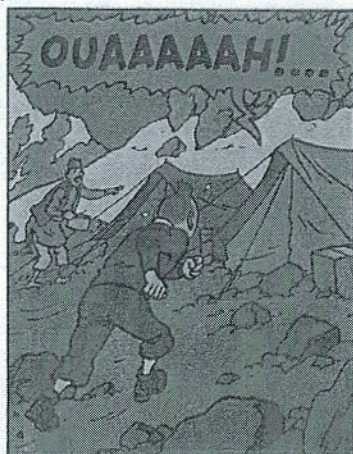
8



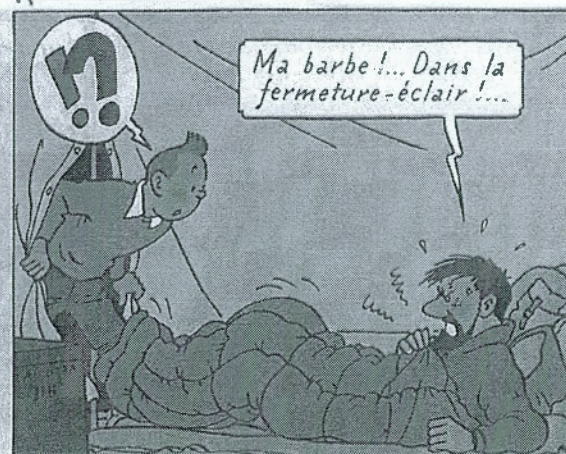
9



10



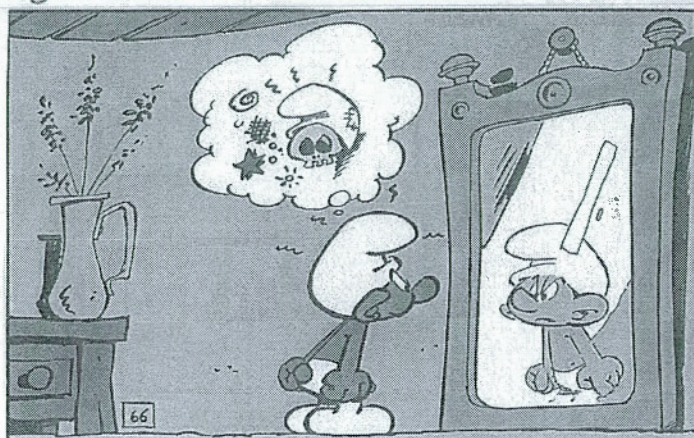
11



12



13



14



15





Nom : \_\_\_\_\_





### Chasse aux mots

1. À l'aide de la feuille sur laquelle il y a différentes vignettes, trouve un exemple pour chacun des mots suivants :

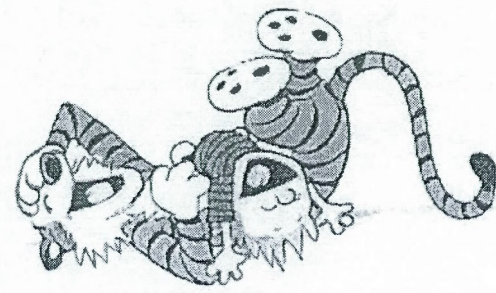
a) un récitatif	
b) une onomatopée	
c) un phylactère dans lequel le personnage parle	
d) un plan moyen	
e) un phylactère dans lequel le personnage pense	
f) des lignes de mouvement	
g) le nom d'un bédéiste	
h) un plan panoramique	
i) un phylactère dans lequel le personnage crie	
j) un phylactère dans lequel le personnage est surpris	
k) un gros plan	
l) un idéogramme	

1. Regarde ce que les personnages font. Écris une onomatopée pour chacune des images. Utilise les onomatopées dans l'encadré.

Aie!	Boum!	Coucou!	Hein?	Ha! Ha! Ha!
Grrrr	Miam! Miam!	Snif Snif	Pow Pow	Rrrrrrrr!

	<p><b>J'enrage</b></p> 
	





1. Voici les onomatopées que tu dois verbaliser, ton partenaire doit deviner le bruit ou le sentiment auquel il correspond.

a) Plouf ! Plouf!	Eau qui tombe
b) Glou! Glou! Glou!	Quelqu'un qui boit
c) Wahahahah	Quelqu'un qui rit fort
d) Bof!	Quelqu'un
e) Tchou tchou	Train
f) Atchoum	Quelqu'un qui éternue
g) Clap clap	Quelqu'un qui applaudit
h) Rrrrr	Quelqu'un qui ronfle

2. Voici les onomatopées que tu dois verbaliser, ton partenaire doit deviner le bruit ou le sentiment auquel il correspond.

a) Pouet pouet	Voiture qui klaxonne
b) Wouaf wouaf	Chien qui aboie
c) Oups!	Quelqu'un qui a fait une bêtise
d) hip hip hip hourra!	Quelqu'un de très heureux
e) Vroum vroum	Voiture qui démarre
f) Sniff sniff	Quelqu'un qui renifle (sent)
g) Gratt gratt	Quelqu'un qui se gratte
h) Wooov	Vent qui souffle



## L'analyse des vignettes

Regarde les différentes vignettes et encercle le mot qui décrit la vignette

1.



1) Qu'est-ce que le personnage fait :

- a) pose une question
- b) répond à une question
- c) affirme quelque chose
- d) pousse un cri
- e) donne un ordre
- f) est surpris

2) Est-ce que le personnage crie, parle ou pense?

3) Est-ce qu'il y a une onomatopée, des lignes de mouvement, un idéogramme?

2.



1) Qu'est-ce que le personnage fait :

- a) pose une question
- b) répond à une question
- c) affirme quelque chose
- d) pousse un cri
- e) donne un ordre
- f) est surpris

2) Est-ce que le personnage crie, parle ou pense?

3) Est-ce qu'il y a une onomatopée, des lignes de mouvement, un idéogramme?



3.



1) Qu'est-ce que le personnage fait :

- a) pose une question
- b) répond à une question
- c) affirme quelque chose
- d) pousse un cri
- e) donne un ordre
- f) est surpris

2) Est-ce que le personnage crie, parle ou pense?

3) Est-ce qu'il y a une onomatopée, des lignes de mouvement, un idéogramme?

4.



1) Qu'est-ce que le personnage fait :

- a) pose une question
- b) répond à une question
- c) affirme quelque chose
- d) pousse un cri
- e) donne un ordre
- f) est surpris

2) Est-ce que le personnage crie, parle ou pense?

3) Est-ce qu'il y a une onomatopée, des lignes de mouvement, un idéogramme?

# Leçon 4

## Cette leçon comprend :

- Mise en situation
- Compléter une vignette
- Analyse de trois vignettes
- Évaluation (analyse de vignettes et compléter une bande)

## Mise en situation

L'enseignant mentionne aux élèves qu'aujourd'hui, il évalue leurs connaissances sur la bande dessinée.

## Compléter une vignette :

Les élèves doivent compléter les vignettes de façon individuelle selon les consignes indiquées.

## Analyse des trois vignettes :

Les élèves répondent aux questions.

## Évaluation :

Les élèves complètent les vignettes et résument l'histoire.

## (Facultatif) Fiche de correction

Les élèves vérifient leur travail à l'aide de la fiche de correction. L'enseignant signifie aux élèves que lorsque leur travail est terminé, ils doivent venir chercher la liste de vérification avant de remettre leur travail.

## Important

Lorsque les élèves ont terminé, l'enseignant leur donne leurs feuilles pour qu'ils ajustent leur évaluation.

↓ (leur permet d'utiliser leur matériel)

**Pourquoi?** Parce que le vocabulaire n'est pas encore acquis. Cette évaluation les force à récupérer l'information dans leur mémoire à court terme, mais si l'information n'est pas disponible, on leur permet de réactiver leurs connaissances en vue de la prochaine évaluation dans un mois.



Nom : \_\_\_\_\_

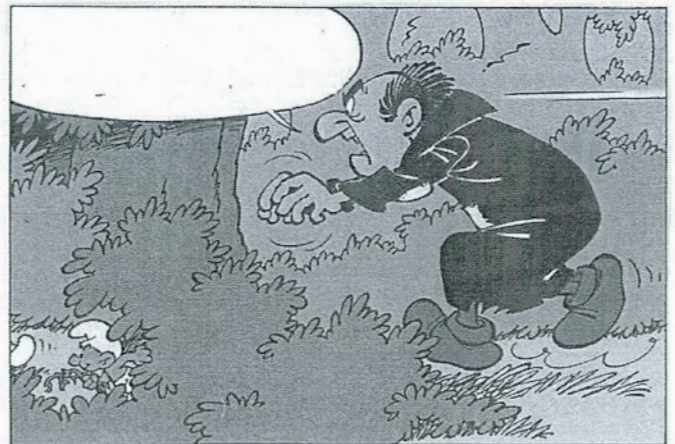
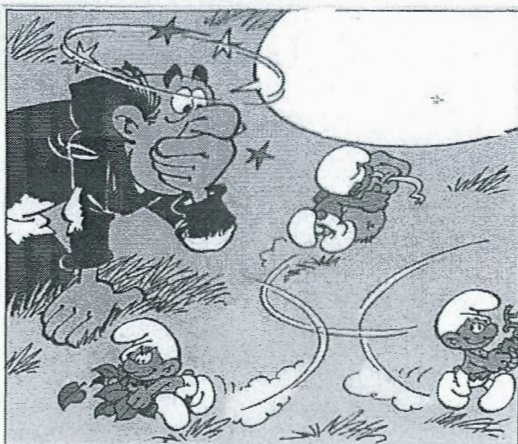
## Évaluation sur la bande dessinée

1. Dans la vignette suivante, ajoute un récitatif et une onomatopée. Ensuite, dessine un phylactère dans lequel le personnage pense.



2. Dans la première vignette, dessine un idéogramme. Cet idéogramme doit évoquer la colère du personnage. Ensuite, dans la deuxième vignette, écris des paroles dans le phylactère qui démontrent que le personnage crie.

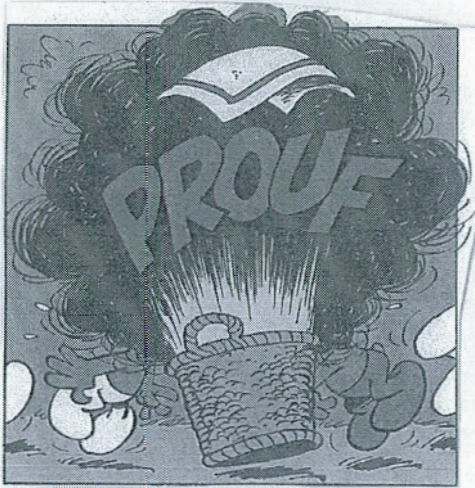
Les Schtroumpfs ont fait tomber Gargamel et ils ont volé ses ingrédients.





3. Analyse les trois vignettes suivantes :

Le Schtroumpf farceur a mis une petite bombe dans le panier de pique-nique des Schtroumpfs. Voici ce qui est arrivé lorsque le Grand Schtroumpf a ouvert le panier de pique-nique.



1. Trace les phylactères:  
en vert quand le personnage parle  
en rouge quand le personnage crie  
en jaune quand le personnage pense

2. Est-ce qu'il y a ... ?  
a) une onomatopée  
b) une ligne de mouvement  
c) un idéogramme

3. Est-ce que c'est ... ?  
a) un gros plan  
b) un plan moyen  
c) un plan panoramique



1. Trace les phylactères:  
en vert quand le personnage parle  
en rouge quand le personnage crie  
en jaune quand le personnage pense

2. Est-ce qu'il y a ... ?  
a) une onomatopée  
b) une ligne de mouvement  
c) un idéogramme

3. Est-ce que c'est ... ?  
a) un gros plan  
b) un plan moyen  
c) un plan panoramique



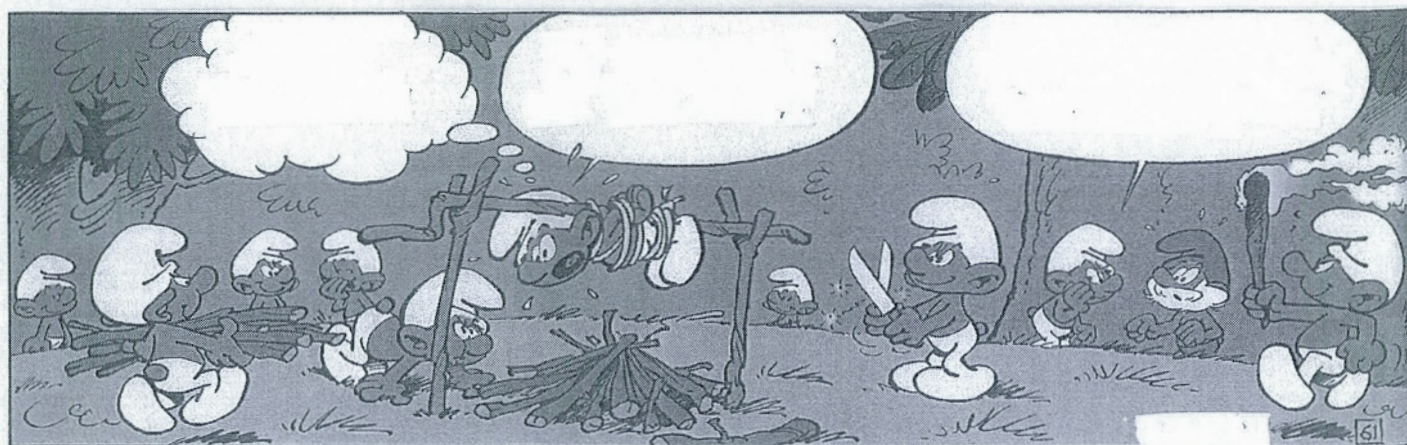
1. Trace les phylactères:  
 en vert quand le personnage parle  
 en rouge quand le personnage crie  
 en jaune quand le personnage pense

2. Est-ce qu'il y a... ?  
 a) une onomatopée  
 b) une ligne de mouvement  
 c) un idéogramme

3. Est-ce que c'est... ?  
 a) un gros plan  
 b) un plan moyen  
 c) un plan panoramique



4. Complète les vignettes suivantes :



5. Dans les vignettes, trace les phylactères:

- en vert si le personnage parle
- en rouge si le personnage crie
- en jaune si le personnage pense

6. Décris ce que les personnages font :

---

---

---

---

---

---

7. Signe la vignette comme un bédéiste